

ISSN 0717-1013



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FORMACIÓN INICIAL Y
CONTINUA DE PROFESORES

**E
D
U
C
A
T
I
V
O**

REVISTA

PENSAMIENTO

V O L

41

2

2 0 0 7

Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO

Revista **PENSAMIENTO EDUCATIVO**
Publicación de la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Director

Dr. Sergio Arzola Medina

Comité Editorial

Dr. Antonio Bartolomé P. (Universidad de Barcelona, España).

Dra. Carmen Lucia Becerra Machado (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil).

Dr. Eduardo Cabezón (Universidad Diego Portales, Chile).

Dr. Jorge Capella R. (Pontificia Universidad Católica, Perú).

Mag. Gloria Carranza D. (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).

Dra. Lucía Domínguez A. (Universidad de Concepción, Chile).

Dra. Viviana Gómez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).

Dr. Jesús Hernández A. (Universidad Pública de Navarra, España).

Dr. John D. Holst (University of St. Thomas, Minneapolis, EE.UU.).

Dr. Jaume Martínez B. (Universidad de Valencia, España).

Dr. Cristián Juan Noemi P. (Universidad de La Serena, Chile).

Dr. Rolando Pinto C. (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).

Mag. Sylvia Rittershausen K. (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).

Dra. Eliana D. Rojas (University of Connecticut, EE.UU.).

Dr. Eugenio Saavedra G. (Universidad Católica del Maule, Chile).

Dr. Ricardo Salas A. (Universidad Católica Silva Henríquez, Chile).

Mag. Lucía Santelices C. (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).

Jaume Sarramona L. (Universidad Autónoma de Barcelona, España).

Mag. Julia Sequeida Y. (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).

Dra. Nolfi Ibáñez (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile).

Mag. Pierina Zanocco (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).

Dr. Víctor Zúñiga (Universidad de Monterrey, México).

Consultor Académico para este número

Dr. Cristián Cox Donoso

Representante legal

Dra. Erika Himmel König

Decana (I)

Editor

Mag. Ricardo Rojas Valdés

Características y Política Editorial de la Revista

La Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se editan dos números al año: junio y diciembre.

Dicha Revista, de carácter monográfico, está concebida como una instancia de reflexión y propuesta teórico-práctica de alto nivel, que haga aportes conceptuales al desarrollo innovativo, a partir de antecedentes fundamentados científicamente, a un TEMA CENTRAL, acordado por el Comité Editorial. Se espera que los artículos sean sustentados en antecedentes fundamentados científicamente, y referencias actualizadas; no constituyendo en sí Informes de Investigación, sino por el contrario, ensayos de aportes conceptuales.

Para cautelar su calidad, el Director y el Editor nombran un CONSULTOR ACADÉMICO, especialista en el Tema, y con quien se acuerda: la nómina de personalidades nacionales y extranjeras que sean expertos o investigadores del núcleo temático del volumen pertinente de la Revista; y luego, sobre la base de evaluación de pares se seleccionan 15 artículos entre los cuales se procura mantener la proporción de 1/3 correspondientes a aportes de miembros de la Facultad y 2/3 a contribuciones de especialistas nacionales y extranjeros, externos a la Unidad. De haber disenso en la opinión de los expertos evaluadores, actúa como árbitro el Director. Los artículos originales, publicados o no, no se devuelven y las evaluaciones son confidenciales.

La última fecha para enviar el artículo para el primer número de junio es el 30 de abril, y para el 2º de diciembre el 31 de octubre.

Las opiniones señaladas en notas o artículos firmados no representan necesariamente las del Comité Editorial ni las de la Facultad de Educación.

Las NORMAS DE EDICIÓN para preparación y presentación de los artículos se detallan en las páginas finales de cada volumen.

Se aceptan CANJES con publicaciones similares, que serán convenidos a través de SIBUC-Sistema de Bibliotecas UC (Fax: 56 2 354 5852), con el VºBº del Director.

Esta publicación está incluida en: LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal; y en CLASE -Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO

Volumen 41 - Número 2 - Diciembre de 2007

**Formación inicial y continua
de profesores**

SANTIAGO DE CHILE

*“Esta Revista recibe apoyo del Fondo de Publicaciones
Periódicas de la Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos de la
Pontificia Universidad Católica de Chile”.*

Correspondencia dirigirla a:

Dr. Sergio Arzola Medina

Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
Avda. Vicuña Mackenna N° 4860. Casilla 114 D, Macul. Santiago de Chile.
Fax: (56) (2) 553 0092. E.mail: sarzola@uc.cl

© Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile - 2007
Reproducción Prohibida

Inscripción Propiedad Intelectual: N° 88.911
ISSN 0717-1013

Diseño de portada:
Publicidad Universitaria UC
Ximena Ulibarri -Arturo Arriaza

Traducciones:
Ethel Melej

Impresión: Andros Impresores

CONTENIDO

CONTENTS

REVISTA PENSAMIENTO EDUCATIVO

Formación inicial y continua de profesores *Initial and continuous teacher education*

VOLUMEN 41, DICIEMBRE DE 2007
VOLUME 41, DECEMBER 2007

EDITORIAL

SERGIO ARZOLA MEDINA

La formación de profesores: tarea en debate

Teacher education: task at debate..... 9

I. FORMACIÓN INICIAL. ¿CUÁL ES LA AGENDA?

Initial education. What is the agenda?

PILAR AYLWIN JOLFRE - PAULINA PEÑA BIZAMA

La certificación de los conocimientos disciplinares y pedagógicos de los egresados de las carreras de pedagogía: elementos para su contextualización

Certification of content and pedagogical knowledge of teacher education graduates: elements for analysis 13

JOSÉ CORNEJO ABARCA

La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile?

Teaching teacher educators: when in Chile?..... 37

ARACELI DE TEZANOS

Formación de profesores: una reflexión y una propuesta

Teacher Education: a reflection and a proposal..... 57

II. DESARROLLO PROFESIONAL

Professional development

BEATRICE ÁVALOS

El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana

Teacher continuous professional development: what international and Latin American experiences tell us..... 77

ADRIANA VERGARA G.

Desafíos del e-learning para la formación continua de profesores

E-learning challenges to continuous teacher training..... 101

ROSA DEVÉS - PILAR REYES

Principios y estrategias del Programa de Educación en Ciencias basada en la Indagación (ECBI)

Principles and strategies of the Inquiry Based Science Education Program (IBSE)..... 115

BERTA SERVAT POBLETE

Formación de los profesionales de la educación. Estrategias de gestión en centros escolares

Teacher training. Management strategies in educational centers 133

III. SABERES, IDEOLOGÍA, IDENTIDAD

Knowledge, ideology, identity

IVÁN NÚÑEZ PRIETO

La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia

The teaching profession in Chile: knowledges and identities in its history..... 149

ROLANDO PINTO CONTRERAS

¿Es posible formar un profesor con “competencias” humanista/cristianas?

Is it possible to train teachers with humanist/christian “competencies” 165

TATIANA CISTERNAS LEÓN

Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación docente en Chile

Reflections upon the research analysis on teacher training in Chile..... 189

IV. TENDENCIAS INTERNACIONALES

International trends

DENISE VAILLANT

Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica
Improving teacher education and professional development in Latin America 207

EMILIO TENTI FANFANI - CORA STEINBERG

Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México
Teachers' socio-demographic characteristics and social position in Argentina, Brazil and Mexico 223

YVES LENOIR - ABDELKRIM HASNI - FRANÇOIS LAROSE

L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement: analyse de résultats de deux recherches
Interdisciplinarity and teacher education: analyzing results of two researches.. 255

JEAN HOUSSAYE

Las imágenes de los profesores: investigación e investigaciones
Teachers' images: research and researches 277

MICHAEL FULLAN

Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores
Improvements in schools: requirements for teacher education..... 293

EDITORIAL

LA FORMACIÓN DE PROFESORES: TAREA EN DEBATE

Teacher education: task at debate

La formación inicial de profesores ya no sólo forma parte del diálogo académico, se ha posicionado del espacio público como una problemática central de los procesos de mejora en educación.

Si en un primer momento los esfuerzos por proporcionar una educación más justa pasaron por ampliar la cobertura educacional, y por permitir que los que no estaban, estuvieran, en un momento posterior ya no basta que la mayoría frecuente los establecimientos educacionales. El punto central es que su estadía sea efectiva para el desarrollo personal y social. Esto implica mejorar la calidad de la educación brindada en los distintos niveles del sistema educacional.

Diferentes instrumentos, mecanismos, programas se realizan para procurarla. Cada una de estas intervenciones deja su progreso y su huella.

Podríamos insinuar que del análisis del sistema y sus procesos, hoy se tiende a pasar al análisis de los actores implicados en dichos sistemas y procesos. Esto no implica dejar a un lado los sistemas, así como tampoco implica confundir actores con sujetos. Se da un paso en orden a hacer “responsables” a los sistemas de su propio actuar, y ello no puede suceder sin centrarse en los agentes que precisamente realizan las acciones dentro de un contexto determinado.

Generalmente, los estudios indican que el frente debe orientarse hacia los establecimientos educacionales. Hacia el funcionamiento de los establecimientos considerados en cuanto espacios organizacionales que aprenden y que configuran comunidades singulares. Se constata que no sólo es importante para el logro de la calidad superar el impacto de las diferencias externas en el sistema, diferencias que traducen en escolares las inequidades sociales, sino que es necesario también superar las desigualdades internas al sistema, aquellas que se producen en el espacio pedagógico.

Así la eficacia diferencial de las escuelas (efecto-escuela) obliga a diagnosticar las variables alterables que la especifican. Incluso más de una investigación, plantea que por sobre dicho efecto-escuela actúa el efecto-curso. Es decir, más grandes que las diferencias de logros entre las escuelas serían las existentes al interior de los cursos.

En este escenario, surge la figura del maestro como nuclear. Su presencia como un factor indispensable en la comprensión de lo que se produce en el escenario no es una invención actual. Siempre lo fue. Lo fue con el esclavo griego reconocido como el

“pedagogo”, encargado de llevar a los jóvenes al lugar de aprendizaje, con el “liberto” romano y con el “preceptor”. Luego en Occidente se pone sotana y es el responsable en las escuelas parroquiales y catedralicias de la formación de las generaciones que pueden a ellas incorporarse; se hace laico al salir del Medievo y de responsable principal de la educación pasa a ser actor secundario con el “paidocentrismo”. Entonces el alumno es el centro del proceso; así el educador de actor principal pasa a ser “el olvidado”, y de olvidado es colocado en escena actual como “el culpable”, culpable de la falencia pedagógica, culpable de los aprendizajes incompletos. Sin embargo, nos olvidamos de la frase de Bertalanfy: “Los pobres profesores tienen una sutil manera de vengarse... son ellos los que colocan en las metafóricas narices de sus alumnos las gafas con que sus alumnos se ven a sí mismos y ven al mundo”.

Es este acto del proceso educativo que continúa siendo objeto de reflexión y análisis en la Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO que publica la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile.

Con un conjunto de expertos nos planteamos la problemática de su formación inicial, de su preparación para transformación de la intención vocacional en profesión. Con ellos también nos planteamos la necesidad de considerar, una vez más, la naturaleza íntima del acto educativo: un proceso intencional e intencionado, que depende tanto del que enseña como del que aprende, tanto del capital humano de ambos como de las situaciones objetivas en que efectúa tanto la enseñanza como el aprendizaje, del modo como se organiza el conocimiento pedagógico al interior de cada unidad escolar, de las condiciones reales en que ellos ejercen su profesión. A partir de estos signos de realidad, el profesor, al igual que muchos otros profesionales, va construyendo, elaborando, a partir de su experiencia, su propia profesionalidad. En el acto pedagógico es esta profesionalidad la que actúa. En ella es factor importantísimo la formación inicial, pero lo es igualmente la formación continua que le permite al profesional de la educación transformarse de “artesano” en “maestro”, mediante la adquisición de su propia profesionalidad.

Tres miradas inician la reflexión. Pilar Aylwin y Paulina Peña nos conducen al interior de los procesos de acreditación y certificación: Es necesario que no sólo las unidades de formación se acrediten y con ello públicamente se sepa si cumplen o no con sus promesas, sino que además ha llegado el momento de poner en funcionamiento los procesos de certificación conforme a la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2006) y que garantice la habilitación de los egresados. Analizan dicha propuesta en sus potencialidades y limitaciones.

José Cornejo se interroga sobre un lado de la medalla que aún no ha sido suficientemente estudiado: ¿Qué sucede con la formación de los formadores? ¿Se puede ofrecer calidad en profesionales sin analizar en detalle cuál es la competencia de quienes son responsables de su profesionalización? Muestra la necesidad de abordar las prácticas de formación en objeto de investigación y la institucionalización de la formación de los formadores.

Araceli de Tezanos posiciona la enseñanza como eje de la formación de profesores, la relación de ella con los conocimientos disciplinares y define el papel de la práctica docente como el lugar privilegiado para el logro de la identidad profesional, la producción de conocimiento pertinente y la adquisición de las competencias necesarias a su oficio de enseñar. Levanta cuatro hipótesis para revertir la situación actual.

En el campo del desarrollo profesional, Beatrice Ávalos se centra en un análisis acucioso sobre las evidencias que podemos rescatar de las investigaciones que describen las buenas experiencias de desarrollo profesional docente continuo. Aporta antecedentes conceptuales y empíricos sobre la formación de profesores en América Latina y enuncia algunos nudos críticos sobre los cuales actuar para mejorar la oferta de formación.

Adriana Vergara, Rosa Devés y Pilar Reyes nos enfrentan al desarrollo, como ejemplos paradigmáticos, de los desafíos del *e-learning* en la formación de profesores, y los principios y estrategias de la Indagación como procesos de formación docente y como aportes al cambio y la innovación de la enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Berta Servat abre el escenario hacia la necesaria consideración de la formación de otros actores, profesionales de la educación que apoyan, facilitan o entorpecen la acción docente. Ella plantea la gestión directiva como una dimensión central en el desempeño y desarrollo docente.

La tercera área de análisis se centra en los saberes, en la ideología y en la identidad profesional.

De este modo Iván Núñez decanta los orígenes histórico-culturales de la docencia chilena y hace un aporte significativo al análisis del proceso de construcción de su profesionalismo, revisando las diferentes fases evolutivas en la conformación de la identidad profesional. Termina su aporte con planteamientos sobre las perspectivas futuras de la profesión.

Rolando Pinto nos conduce, a través de la presentación de algunas orientaciones educacionales de los dos últimos pontífices y de los aportes adquiridos en la experiencia de la “Pedagogía de la Autonomía”, hacia la instalación de una reflexión crítica sobre lo que implica la identidad valórica y la epistemología cristiana en relación al tema de las “competencias”. Deja con ello abierta una puerta al debate educativo de lo que se designa como currículo “basado en competencias”.

Tatiana Cisternas nos propone modelos para re-leer los fundamentos y visibilizar los supuestos y los aportes de la investigación educacional. Pasando revista a los análisis teóricos y empíricos que se han realizado en diferentes países, transforma la investigación sobre la formación de profesores en objeto de estudio.

Jean Houssaye, desde el contexto francés, ilustra las investigaciones referidas a las representaciones de los buenos y malos profesores, hace una revisión histórica de

su evolución, y constata la hegemonía de la psicología en la formación de profesores, su crisis posterior y el surgimiento de la sociología como saber dominante. Replantea dicha situación a la luz de algunas reflexiones de naturaleza epistemológica.

El análisis de las tendencias internacionales, estructura la cuarta parte de este número de PENSAMIENTO EDUCATIVO.

Denise Vaillant nos ilustra sobre la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Emilio Tenti nos presenta analogías y diferencias presentes en la descripción de algunas variables sociodemográficas y de posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México... La construcción de la identidad profesional, las valoraciones y expectativas, las trayectorias y oportunidades formativas, se muestran como entrecruzamientos de la posición objetiva de los docentes en la estructura social con sus representaciones y expectativas subjetivas. La categoría de actor colectivo de los docentes se muestra como diversificada y heterogénea.

Yves Lenoir, desde Québec, realiza un delicado análisis de dos investigaciones referidas a los futuros profesores, ellas corresponden a momentos curriculares diferentes. Instala el problema de la interdisciplinariedad como elemento transversal a ambas experiencias de formación. Demuestra que a pesar del tiempo transcurrido sigue existiendo un conocimiento superficial de la interdisciplinariedad, una gran estabilidad en el plano de las representaciones, una débil y discutible presencia de ella en la sala de clase. Finalmente argumenta sobre la presencia de la jerarquización de las materias escolares, reforzadas con el ejercicio de la interdisciplinariedad. Afirma que dichos resultados son además coherentes con los obtenidos en sus investigaciones sobre los profesores en ejercicio.

A partir de una conferencia que Michael Fullan dictara en la Facultad de Educación, presentamos un artículo en que analiza los avances observados en las escuelas y los requisitos necesarios para una adecuada formación de profesores. Repone en el escenario sus ideas y propuestas y nos reintroduce en el debate acerca de las características de los profesores y su formación.

La dirección de la Revista de Educación agradece sinceramente a todos los autores. Esperamos que su lectura sea un aporte al análisis de la formación inicial y continua de profesores.

Agradecemos igualmente a la Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos de la Pontificia Universidad Católica por su aporte financiero a la publicación de este número, a la Facultad de Educación por su permanente apoyo, a Ricardo Rojas, editor, a Ethel Melej por su apoyo lingüístico y a Cristián Cox, asesor pedagógico.

Sergio Arzola Medina, Ph.D.

Director

LA CERTIFICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS Y PEDAGÓGICOS DE LOS EGRESADOS DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA: ELEMENTOS PARA SU CONTEXTUALIZACIÓN

*Certification of content and pedagogical knowledge of teacher
education graduates: elements for analysis*

PILAR AYLWIN JOLFRE*
PAULINA PEÑA BIZAMA**

Resumen

La Ley de Aseguramiento de la calidad de la educación superior (2006) establece que el Ministerio de Educación deberá proponer un sistema de certificación y habilitación de los egresados en un plazo de dos años. En este contexto, parece ser el paso siguiente a la acreditación de carreras. Diversos actores del sistema comparten esta visión.

En el presente documento se revisan antecedentes sobre la formación inicial docente en Chile y se ofrecen elementos para contextualizar la implementación de un sistema de certificación de conocimientos disciplinares y pedagógicos de egresados de las carreras de pedagogía, en el marco del aseguramiento de la calidad de la formación docente, así como las características, potencialidades y limitaciones que podría tener este sistema.

Palabras clave: certificación, docentes, formación, acreditación, calidad

Abstract

The Quality Assurance Law for Higher Education (2006) establishes that the Ministry of Education should prepare a proposal for a Certification and Licensing system of graduates in two years time. This seems to be the next step after the accreditation of undergraduate programmes - a view shared by a number of stakeholders.

This document reviews data on initial teacher training in Chile and provides elements to reflect upon a certification system for the content and pedagogical knowledge of teacher education graduates, with the purpose of contributing to the improvement of teacher education in the country, as well as the characteristics, potential and limitations the system might have.

Key words: certification, teachers, teacher education, accreditation, quality

* Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, UC, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación, pilar.aylwin@mineduc.cl

** Magíster en Educación, Universidad de Birmingham, Inglaterra, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación, paulina.pena@mineduc.cl (Las opiniones expresadas por las autoras de este artículo no representan necesariamente la visión del Ministerio de Educación).

Introducción

La preocupación por la calidad del aprendizaje de todas y todos los estudiantes del país ha estado en el centro de la política educacional de las últimas décadas. Con este fin se han desarrollado múltiples y variadas iniciativas para el mejoramiento permanente del currículo, de la infraestructura, de los recursos educativos, de la gestión escolar y del financiamiento. Sin embargo, estas condiciones no son suficientes si no se cuenta con un cuerpo docente del más alto nivel tanto en relación con su formación como con su compromiso y responsabilidad profesional.

Al respecto, son múltiples las advertencias que está enviando el sistema: los resultados de la evaluación docente y de las evaluaciones nacionales e internacionales del rendimiento de nuestros estudiantes, el fuerte incremento de la oferta de carreras de pedagogía, la disminución en los puntajes y requisitos de ingreso a estas carreras y la heterogénea calidad de la formación de profesores, entre otros, son síntomas que no pueden desatenderse.

Los estudios internacionales en los cuales Chile participa, especialmente TIMSS y PISA, nos muestran con claridad que el nivel de aprendizaje de los alumnos de nuestro país se encuentra muy por debajo de los países más industrializados que se consideran un referente en educación. Los instrumentos nacionales, además, corroboran una importante desigualdad en los resultados de aprendizaje estrechamente ligada al capital social de las familias de nuestros estudiantes. Y aunque la última prueba PISA demostró avances importantes en Lenguaje, aún estamos muy por debajo de países como Australia, Nueva Zelanda o Canadá, Finlandia o Singapur por mencionar algunos referentes.

Aunque son muchos los factores que explican esos resultados; existe consenso en que uno de los fundamentales está constituido por la calidad de la formación de los profesores. Investigaciones realizadas en Estados Unidos muestran el impacto de un docente mejor o peor preparado. Los efectos de los docentes sobre los niveles de rendimiento suelen ser acumulativos y no compensatorios, es decir, se entiende que la eficacia de cada profesor en una determinada escuela se pondera con la eficacia agregada de la secuencia de profesores que tiene un alumno en su vida escolar¹. Así, un buen docente puede lograr que sus alumnos avancen hasta un grado más adelante, cada año, que un docente con desempeño más bajo².

¹ Darling-Hammond, Linda: (2000) "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State policy Evidence". *Education Policy Analysis Archives* 8 (1). En: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>

² Ver Haycoch, K., "Good Teaching Matters a Lot" en *Thinking K-12*.

Otro estudio analiza los datos de las pruebas de Tennessee y muestra que los profesores calificados afectan el rendimiento de sus estudiantes más que cualquier otra variable; en promedio, dos estudiantes de rendimiento promedio (percentil 50) pueden diferenciarse en más de 50 puntos porcentuales en un período de tres años dependiendo del profesor que se les haya asignado. En:

En Chile es posible observar una tendencia similar. Al cruzar los resultados de la evaluación docente con los del SIMCE de 4° básico se encontró que “hay un efecto significativo de la evaluación docente, con un coeficiente medio en torno a 13 puntos en matemática y 12 puntos en lenguaje”³. Por otra parte, los variados instrumentos de evaluación y acreditación docente como la Evaluación de Desempeño Docente, la prueba para la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) indican que los docentes egresados y en ejercicio presentan, en muchos casos, deficiencias de formación que limitan las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y sus propias oportunidades de perfeccionamiento en ejercicio. De hecho, muchas acciones conducentes a la especialización terminan siendo compensatorias de las debilidades disciplinarias de los docentes en ejercicio⁴.

Aunque la formación docente no es la única variable que explica los resultados de aprendizaje, realizar cambios profundos en ella es imperativo. Son muchos los niños, niñas y jóvenes, especialmente los más necesitados de nuestro país, los que año a año van quedando atrás por la preparación insuficiente o inadecuada de quienes tienen la responsabilidad de educar. Para lograrlo se hace necesario comprometer en el mejoramiento y renovación de la formación de futuros docentes a todas las instituciones pedagógicas del país, públicas y privadas, para que con un fuerte apoyo del Estado, asuman la responsabilidad que la sociedad coloca en sus manos de formar los profesionales que requiere nuestro sistema educacional en sus distintos niveles y especialidades, satisfaciendo estándares exigentes de calidad del proceso formativo y de sus egresados.

Para contar con mejores profesionales y elevar la calidad de nuestro sistema educativo, tal como lo sugieren múltiples estudios internacionales, son condiciones necesarias: i) atraer a buenos estudiantes a las carreras de pedagogía, ii) garantizar una formación inicial de calidad y iii) certificar sus competencias para la docencia.

Sanders & Rivers Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement, McKinsey.

³ Manzi, Jorge: “Evaluación docente: antecedentes, resultados y proyecciones”. Presentación realizada en el Seminario “Evaluación Docente en Chile: fundamentos, experiencias y resultados”, Santiago, 2 de octubre de 2007.

⁴ Una información en este sentido arrojan los resultados del pretest aplicado en el año 2007 a los docentes inscritos en los programas de postítulo –a cargo del CPEIP y que imparten universidades– destinados a profesores de Educación Básica que ejercen en segundo ciclo en los subsectores de Matemática, Lenguaje, Comprensión de la Naturaleza y Comprensión de la Sociedad. Los porcentajes de aprobación van desde un 37,2% en Comprensión de la Naturaleza a un 51,1% en Matemática, lo que sumado a las evaluaciones realizadas por los académicos participantes arrojan, en general, la evidencia de un escaso dominio de los contenidos disciplinarios, obligando a una nivelación más que a una profundización de los mismos.

Actualmente en Chile existen mecanismos como la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía que establece la Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior promulgada en noviembre del 2006, que permite certificar diversos aspectos de la calidad de los programas de formación, no así los aprendizajes logrados por los egresados. Por ello, la misma Ley instruye al Ministerio de Educación para elaborar una propuesta de sistema de habilitación y certificación de profesionales, como una etapa posterior a la acreditación de instituciones y de carreras.

La misma iniciativa se encuentra en el Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación entregado en diciembre del 2006. En ese documento, aunque se reconocen los avances logrados con el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID, 1997-2002) del Ministerio de Educación y la importancia de la acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogía establecida en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior ya mencionada, también se describen las debilidades pendientes en los procesos de formación y la necesidad de producir cambios cuando se afirma: “Se requiere, en la nueva fase de desarrollo del país, de instrumentos con mayor capacidad de transformar instituciones, programas y conductas en la formación inicial, y mayor probabilidad por tanto de producir los resultados formativos que se ambicionan”⁵.

Al respecto se propone que junto con la definición de políticas de mediano y largo plazo, con financiamiento y seguimiento adecuados, se establezca un examen de habilitación para el título profesional y el ejercicio de la docencia. En opinión de un sector del Consejo, “este componente, con formas diversas, existe en muchos de los sistemas escolares de mejores resultados del mundo y es una pieza faltante importante y potencialmente con serias consecuencias, en la institucionalidad de la formación de docentes en el país”⁶.

En las líneas siguientes abordaremos diversos aspectos de la situación de la formación inicial en nuestro país, con el fin de contextualizar la implementación de un mecanismo de aseguramiento de la calidad de esta naturaleza para contribuir al mejoramiento de la formación de docentes en el país, así como las características, potencialidades y limitaciones que podría tener.

⁵ Informe final del Consejo Presidencial para la Calidad de la Educación, 2007, p. 176.

⁶ Informe..., *op. cit.*, p. 177.

I. Las condiciones para contar con los mejores profesionales de la educación

1.1. Atraer a los mejores postulantes

Es necesario ver la certificación en el contexto de los sistemas de aseguramiento de la calidad en cada país. Países con alta selectividad de los postulantes al momento de ingresar a las carreras de pedagogía, como Singapur o Finlandia, no establecen certificación al egreso⁷. En Japón hay un estricto sistema de selección para entrar al sistema público. Es decir, la verificación de la calidad se realiza al inicio o término del período de formación docente, siempre antes de ingresar al ejercicio de la profesión.

En Chile no existe un sistema de selección obligatorio que establezca un piso mínimo para ingresar a las carreras de pedagogía. El mecanismo existente, la Prueba de Selección Universitaria, PSU, es utilizada como criterio de selección en las universidades tradicionales y sólo algunas universidades privadas e institutos profesionales la utilizan como referencia. Este dato no es menor si consideramos que el 66,6% de los estudiantes de Pedagogía del país estudian en estas últimas instituciones, tal como se muestra en el cuadro siguiente:

MATRÍCULA EN CARRERAS DE PEDAGOGÍA
POR TIPO DE INSTITUCIÓN, 2007

Tipo de institución	Matrícula primer año	%	Matrícula total	%
Universidades del Consejo de Rectores	8.088	33,4	34.359	40,5
Universidades Privadas	13.150	54,3	42.689	50,3
Institutos Profesionales	2.992	12,3	7.841	9,2
Total	24.230	100,0	84.889	100,0

Nota: Elaborado a partir de datos del Consejo Superior de Educación (CSE), Índices 2008.

En cuanto a los programas de formación ofrecidos, los datos nos muestran que de 730 programas impartidos en 2007, el 27,4% pertenecen a universidades del Consejo de Rectores, el 61,9% a universidades privadas y el 10,7% a institutos profesionales.

⁷ Cabe destacar que en éstos y otros países las vacantes en las carreras de pedagogía son escasas porque están determinadas estrictamente por la demanda de profesores, lo que hace que la profesión sea muy atractiva.

Es decir, 7 de cada 10 programas ofertados son impartidos por instituciones que no necesariamente exigen la PSU para ingresar⁸.

Un estudio recientemente publicado muestra que para el caso de la carrera de Educación Básica, 19 universidades que ofrecen el programa (son más de 60) tienen un nivel de selectividad de los alumnos con mejores puntajes en la PSU igual o inferior al 1%. Entre éstas se encuentran las tres principales instituciones formadoras de profesores básicos⁹.

Sin embargo, el problema no sólo radica en que no todas las instituciones exigen la PSU como criterio de selección. En aquellas instituciones en que se exige, se observa una tendencia a la baja en los puntajes. En las universidades del Consejo de Rectores, el promedio de la PAA¹⁰ en las carreras de pedagogía tuvo un aumento de 558,7 a 624,3 puntos en el período 1998-2003¹¹. Luego del cambio a la PSU, la tendencia se ha revertido: de 558,1 puntos en el año 2004, 556 puntos en el 2005 y 552 puntos en el 2006. Por otra parte, si se analizan los tramos de puntaje promedio en la PAA o PSU de la totalidad de los matriculados en carreras de Pedagogía de las universidades del Consejo de Rectores entre los años 2000 y 2007 (53.048 alumnos), los datos no son alentadores: sólo el 28,4% obtuvo sobre 600 puntos y, entre éstos, sólo un 1,4% sobre 700 puntos¹². En cuanto al puntaje PSU de los últimos matriculados en 2007, aunque los datos entregados al CSE son incompletos –muchas instituciones no los reportan–, lo informado arroja que, en promedio, fue 497 puntos en las universidades del Consejo de Rectores, 440 en las universidades privadas y 381 en los institutos profesionales¹³.

El problema es más grave si presumimos que parte de los datos no informados corresponden a puntajes inferiores a éstos, especialmente en instituciones donde los requisitos de ingreso son entrevistas, las notas de Enseñanza Media y/o experiencia laboral, criterios muchas veces utilizados con bastante flexibilidad.

⁸ CSE, Índices 2008.

⁹ Brunner, José Joaquín y Daniel Uribe, *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, 200, pp. 318 a 321.

¹⁰ Se trata de la Prueba de Aptitud Académica que fue reemplazada por la Prueba de Selección Universitaria (PSU) desde el año 2004.

¹¹ En el marco del programa FFID (ver pág. 6) y para revertir la caída en los puntajes de ingreso se estableció en 1998 la Beca para Estudiantes Destacados que ingresan a Pedagogía que aún está vigente. Se trata de una beca de arancel para estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas con un promedio de notas de enseñanza media igual o superior a 6,0, con 600 o más puntos en la PSU y habiendo postulado a esta carrera en primera opción. Es la única beca no asistencial existente en el país, que exige sólo requisitos académicos y vocacionales. Aunque al año 2007 han obtenido este beneficio 2.078 estudiantes, su impacto es muy limitado por lo magro de la cifra en el contexto de la población de estudiantes de pedagogía.

¹² Datos otorgados por el DEMRE.

¹³ CSE, 2008.

La flexibilidad en los criterios de ingreso a las carreras de pedagogía sería menos problemática si los programas de formación docente consideraran las características de entrada de los estudiantes y ofrecieran estrategias compensatorias para aquellos con mayores carencias. Sin embargo, se reconoce que las instituciones no contemplan estrategias de apoyo específicas para el desarrollo de estas habilidades indispensables para el proceso de aprendizaje y ejercicio profesional, a lo que se agregan “las bajas expectativas que los formadores de docentes tienen de los estudiantes y la disminución de las exigencias académicas para retener la matrícula”¹⁴.

De este modo, es posible inferir que estamos lejos de estar atrayendo a los mejores postulantes a las carreras de Pedagogía. La realidad de nuestro país dista mucho de la de los países con buenos resultados en las mediciones internacionales. Por ejemplo, en Finlandia, estudiar para profesor de primaria es la primera opción profesional de los jóvenes. Para ello deben tener notas sobresalientes en la secundaria y el bachillerato y demostrar sensibilidad social. El riguroso sistema de selección permite que sólo 1 de cada 10 aspirantes logren su objetivo. En Corea del Sur, la competitividad por estudiar para ser profesor primario lleva a que sólo sean admitidos quienes obtienen un puesto dentro del 5% de los mejores puntajes del país.

Sin embargo, es fundamental aclarar que la diferencia con Chile no sólo radica en los postulantes a las carreras de Pedagogía. En los países señalados, la profesión docente es altamente valorada por la sociedad y muy bien remunerada, condiciones necesarias para atraer a los mejores estudiantes. En nuestro país, si bien la profesión es valorada y ha habido avances en materia de remuneraciones, es necesario seguir trabajando para mejorar las condiciones para su ejercicio.

1.2. *Formación disciplinaria y pedagógica de calidad*

Aunque no hay estudios respecto a los conocimientos con que egresan los estudiantes de pedagogía¹⁵, hay suficientes elementos que indican la necesidad de fortalecer la formación inicial docente, especialmente atendiendo a la explosión de la oferta de estas carreras en los últimos años. Esta misma circunstancia explica que variados actores sugirieran la necesidad de elaborar estándares y diseñar procesos de certificación que permitieran garantizar la calidad de los procesos formativos.

¹⁴ Informe Comisión Formación Docente, Chile, Ministerio de Educación, 2005, pág. 64.

¹⁵ Durante el 2007 y 2008 se realizó el Estudio Internacional de la IEA sobre la Formación Inicial del Profesorado de Matemáticas (TEDS-M) en el que participan 19 países, incluido Chile. Se encuestó a estudiantes de pedagogía en educación básica que cursan su último año de carrera en más de 40 instituciones formadoras. El instrumento aplicado contiene preguntas referidas a las creencias de los estudiantes y docentes, modalidades de estudio, contenidos disciplinarios y pedagógicos. Los resultados se entregarán en un informe internacional en el año 2009.

A modo de ejemplo, cabe mencionar las recomendaciones de la OCDE en 2004. Su informe reconoció los logros del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID, 1997-2002) conducido por el Ministerio de Educación y desarrollado por 17 universidades tradicionales y privadas, iniciativa enmarcada en la crítica que se hacía desde la década de los 80 en diversas partes del mundo a la calidad y pertinencia de los programas de formación docente inicial para enfrentar los desafíos de las reformas educativas en curso¹⁶.

Entre los principales logros se destacó la renovación de los currículos de formación y la introducción de la práctica progresiva. Entre los temas pendientes, el informe señaló la insuficiente supervisión de las prácticas pedagógicas, la escasa vinculación con el sistema escolar y la débil articulación entre facultades disciplinarias y pedagógicas. En particular, se mencionó la falta de dominio de contenidos de los futuros docentes de Educación Básica para enseñar en el segundo ciclo básico y la falta de un proceso riguroso de evaluación teórica y práctica, conducente a la certificación por una institución de formación de profesores¹⁷.

Como recomendación principal, la organización planteó la necesidad de “introducir puntos de referencia y rendición de cuentas para acelerar las reformas hacia cambios más explícitos en el currículum en práctica”¹⁸, para lo cual los **estándares para la formación inicial**¹⁹ elaborados en el marco del programa FFID deberían constituirse en referentes para la acreditación y certificación. Al respecto se afirmó que “*Chile no podrá entregar una educación de elevada calidad con profesores preparados en forma inadecuada*. Con eso en mente, el sistema de certificación para nuevos profesores debería

¹⁶ Ávalos, Beatrice: *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*, Ministerio de Educación, 2002.

¹⁷ OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago, OCDE y Ministerio de Educación de Chile, p. 56.

¹⁸ OCDE (2004). *Op. cit.*, p. 158.

¹⁹ Los estándares para la formación inicial señalados han sido incorporados como referentes al proceso de acreditación de las pedagogías. En el año 2001 se realizó una evaluación por estándares a los estudiantes de pedagogía en el marco del Programa FFID. Los resultados indicaron que de los cinco criterios menos logrados, tres correspondían a la dimensión que aborda la enseñanza para el aprendizaje, el establecimiento de expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos y uso de estrategias de evaluación apropiadas. Los criterios mejor logrados tuvieron relación con la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y preparación para la enseñanza, lo cual es consistente con los resultados del sistema de evaluación del desempeño docente. Las instituciones participantes en el Programa FFID informaron que los resultados de esta evaluación eran útiles para la modificación de las mallas curriculares, en particular, para reestructurar la asignatura de didáctica y avanzar hacia una mejor coherencia entre los estándares y el perfil de egreso de las carreras pedagógicas. Lamentablemente, al término de dicho programa no hubo seguimiento de esta iniciativa. (Fuente: Consulta sobre Evaluación en función a Estándares de Desempeño. Documento de trabajo Programa FFID, Mineduc 2002).

definitivamente incluir un examen de conocimientos pedagógicos y de contenido, con rigurosos estándares para aprobación”²⁰.

Algunos años después del término del programa PFFID, en los informes de la Comisión de Formación Inicial Docente y del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, se señala que existe consenso en una serie de debilidades que presenta la formación inicial de docentes que se refieren, entre otros aspectos, a:

- la inadecuación y falta de actualización del currículo;
- la desarticulación entre las disciplinas y la pedagogía al interior de las instituciones que redundan en una insuficiente formación en las disciplinas y sus didácticas, generalmente debido a la falta de actualización de los formadores o a la no participación de los especialistas de las disciplinas de la institución; en ambos casos, la formación disciplinaria no se entrega al futuro docente mediante una metodología adecuada;
- falta de experiencia escolar de los formadores y la escasa relación con el sistema escolar;
- la insuficiente investigación acerca de temas pedagógicos;
- las insuficientes habilidades de ingreso de los estudiantes de pedagogía²¹.

Por otra parte, un estudio encargado por el CPEIP en 2005 para caracterizar la formación inicial de las carreras de pedagogía acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) a esa fecha, revisó los informes correspondientes a 66 carreras acreditadas impartidas por 12 universidades. Uno de los nudos críticos detectados se refirió a la inexistencia o poca claridad del perfil de egreso y, principalmente, a la carencia de estándares bien definidos, argumentándose que “una definición clara de los estándares permite, por un lado, diseñar un plan de estudios consistente con ellos y el perfil de egreso y, por otro, llevar a cabo procesos de evaluación de la formación más objetivos y más acordes con los objetivos de la carrera”²².

En el ámbito curricular, la formación inicial aparece desajustada a las exigencias del currículo, dado que la estructura actual del sistema escolar ha llevado a la formación de profesores de educación básica generalistas, que ejercen entre 1° y 8° básico en hasta 10 subsectores. De acuerdo a esto, se hace muy difícil que las mallas curriculares incorporen más cursos de la especialidad que permitan garantizar una adecuada formación

²⁰ OCDE (2004). *Op. cit.*, p. 57.

²¹ Un diagnóstico más detallado se ofrece en el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005) ya citado.

²² Téllez, Francisco: “Caracterización de la formación inicial de las carreras de Pedagogía de las universidades chilenas que han participado en el proceso de acreditación de la Comisión Nacional de acreditación de Pregrado”, documento inédito, octubre de 2005.

disciplinaria. Al revisar las mallas de Pedagogía en Educación Básica que se encuentran en las respectivas páginas web de 41 universidades, se pudo cuantificar la presencia de cursos propios de la formación disciplinaria, considerando en esta categoría tanto a los cursos de contenidos disciplinarios como las didácticas de los mismos. Por ejemplo, en una carrera se consideraron cursos de formación disciplinaria Geometría y Didáctica de las Matemáticas o Historia de Chile, Historia Universal, Geografía general, Didáctica de las ciencias sociales. Con esta metodología se constató que hay mallas en las cuales no hay ningún curso referido a determinadas disciplinas, como es el caso de Inglés, Artes visuales, Artes musicales, Educación Tecnológica, Educación Física. También se aprecia que la mayor presencia de cursos se concentra en Lenguaje y Matemática, aunque el promedio no llega a 4 cursos en ninguno de los dos casos²³, lo que parece insuficiente para lograr un dominio de los contenidos, especialmente considerando las carencias en las habilidades de entrada de los estudiantes de pedagogía.

Atendiendo a esta situación, constituyen un avance las especializaciones para las carreras de Pedagogía en Educación Básica que desarrollan 15 universidades del Consejo de Rectores en el marco de proyectos MECESUP para la renovación curricular. Esta experiencia será un referente para la especialización de las carreras de las demás instituciones formadoras. Igualmente, es esperable que la propuesta de cambio de la estructura del sistema escolar establecido en la Ley General de Educación actualmente en discusión, contribuya a reforzar la tendencia a una mayor especialización en la formación inicial y continua de docentes, tanto en áreas curriculares como en ciclos y subciclos.

La importancia de la especialización para el ejercicio en determinados ciclos o subciclos, y en áreas curriculares es indiscutible. A modo de ejemplo, cabe mencionar que de los países participantes en el TIMSS, 37 de ellos tienen un proceso de certificación de profesores de 8° básico que proviene del Ministerio de Educación, de un Comité de acreditación nacional o regional, de universidades o de organizaciones de profesores. Por ejemplo, uno de los sistemas de certificación en Estados Unidos combina disciplinas o especialidades (Matemática, Inglés, Lectoescritura, Especialista en Necesidades Educativas Especiales, etc.) con rangos de edades (3-8 años, 7-12 años, 3-12 años, 3-18 años, 11-15 años, 14-18 años, 11-18 años).

²³ Es importante constatar que este ejercicio no está hecho con los programas de los cursos, sino que sólo con las mallas, lo que podría alterar el resultado. De hecho, en algunas mallas no se distingue si el curso es una nivelación de habilidades básicas o un curso disciplinario, especialmente en el caso de Lenguaje y Matemática.

En Chile no existe tal certificación y los profesores que asumen esos cursos no siempre están ni se sienten preparados, pues muchos de ellos han llegado a ese nivel por su experiencia laboral o por la imposición de sus directores²⁴.

Como un antecedente adicional, los variados instrumentos de evaluación y acreditación docente confirman el débil dominio disciplinario de nuestros docentes en ejercicio, especialmente los de educación básica. Por ejemplo, durante el año 2006 rindieron la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos²⁵ cerca del 50% de los docentes con derecho a postular a la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI), correspondientes casi en su totalidad a docentes de primer y segundo ciclo básico. Los resultados indican que sólo el 22% de quienes se presentaron posee conocimientos disciplinarios de nivel Destacado o Competente.

La evaluación docente también entrega antecedentes al respecto. El perfil medio en dimensiones del portafolio por niveles de desempeño de los docentes con experiencia menor a 12 años, arroja que el resultado promedio es similar al promedio de los docentes del sistema, es decir, en cifras promedio, las universidades están reproduciendo la realidad existente y, en particular, hay universidades que contribuyen a mejorar la formación y otras que no contribuyen. A modo de ejemplo, los docentes evaluados provenientes de dos universidades resultaron ser 3,1% y 1,2% insuficientes respectivamente; 43,8% y 27,7% básicos ; 48,4% y 60,6 % competentes; 4,8% y 10,6% destacados²⁶.

Estos antecedentes permiten concluir que las instituciones formadoras, por lo general, no están revirtiendo la condición deficitaria con que ingresan los estudiantes de pedagogía, realidad que es similar a la de otros países latinoamericanos. Diversos estudios sobre la profesión docente en América Latina revelan que este es un problema bastante generalizado: “La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años es que la formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce

²⁴ Respecto a la seguridad de los profesores en la enseñanza que imparten, en el TIMSS de 1999 se concluyó que “uno de cada cuatro profesores chilenos (24%) se siente con un bajo nivel de confianza en sus propias capacidades para enseñar matemáticas, proporción 5 veces más alta que el promedio general (5%)”. Además, “Chile cuenta con la proporción más baja (14%) de docentes que tienen un alto nivel de confianza en sus capacidades para enseñar matemáticas; a nivel internacional el promedio está en 34%” y estamos muy lejos de lo bien preparados que se sienten los educadores de los países que obtienen los más altos rendimientos en esta evaluación. En: Perich, Danny, “TIMSS: ¿Problemas?... Soluciones”, en: www.sectormatematica.cl/articulos/TIMSS_perich.pdf

²⁵ La prueba aplicada para la AVDI y la AEP está compuesta en un 90% de preguntas referidas a contenidos disciplinarios y un 10% a contenidos pedagógicos.

²⁶ Bonifaz, Rodolfo: “Evaluación docente y formación continua”, presentación en el Seminario “Evaluación Docente en Chile. Fundamentos, experiencias y resultados”, realizado por MIDEUC en 2007. Ver en www.mideuc.cl/seminario/presentaciones.html

un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal (...). Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar en una universidad o instituto de formación”²⁷.

En el caso chileno, un estudio reciente presenta evidencias respecto al limitado progreso de los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades básicas durante su proceso de formación. La investigación toma como punto de partida la Prueba de Habilidades Básicas²⁸ aplicada en 2001 y 2002 a más de 5.000 estudiantes que ingresaron a las carreras de pedagogía de las 17 universidades participantes en el PFFID. Los resultados arrojaron un promedio de 70,5% de respuestas correctas en Lenguaje y 56,9% en Matemática. En las preguntas de desarrollo hubo un bajo nivel de logro, siendo evidente la insuficiente capacidad de resolver problemas y el bajo dominio de la expresión escrita²⁹. Se consideró que esta información era muy valiosa para que cada institución desarrollara programas compensatorios que aseguraran la calidad de los egresados. Desafortunadamente las instituciones no siguieron aplicando este instrumento (a excepción de una universidad privada) y no existe constancia de la implementación de programas específicos que apoyen a los estudiantes para desarrollar estas habilidades fundamentales para la profesión docente.

En 2006 y 2007 se aplicó la misma prueba a una muestra de egresados que la habían rendido al ingresar a las carreras de pedagogía en los años 2001 y 2002. Los resultados permiten apreciar sólo avances modestos entre la situación de ingreso de los estudiantes de pedagogía y el progreso evidenciado al momento de su egreso. Para el autor del estudio, “la situación descrita indicaría que los estudiantes de pedagogía ingresan a las universidades con ciertas carencias, reflejadas en sus puntajes de selección, y egresan, después de varios años de estudio, con las mismas limitaciones. Ello podría deberse al énfasis en los contenidos más que en el desarrollo de procesos que permitan mayor autonomía cognitiva en los aprendizajes, situación característica de la docencia de pregrado. Esto, evidentemente repercutirá en el nivel de desempeño pro-

²⁷ Vaillant, Denise: “Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica”. En: www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_05.pdf

²⁸ Instrumento para medir habilidades de entrada, muy semejante a la prueba PRAXIS I que se aplica en EE.UU. La prueba fue elaborada y aplicada con asesoría del ETS, con el financiamiento de Fundación Andes.

²⁹ Larrondo, T., Lara, M., Figueroa, C., Rojas, M. y Caro, A. (2007). Desarrollo de Habilidades Básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo. *Revista Calidad en la Educación* N° 27, Consejo Superior de Educación, p. 173.

fesional, constituyéndose presumiblemente en una explicación relevante de la calidad de la educación en sus niveles básico y medio...”³⁰.

La constatación de esta realidad explica que en 2006 el Ministerio de Educación, a través de sus proyectos destinados al mejoramiento de la calidad de la educación superior (MECESUP), estableciera una línea relacionada con la nivelación de competencias básicas de estudiantes que ingresan a la educación superior. Será de gran interés conocer sus avances y resultados.

1.3. *Certificación de las competencias disciplinarias y pedagógicas para una docencia de calidad*

Ya a principios de los años 90 la aparición de diversas instituciones de educación superior que impartían carreras de pedagogía generaba inquietud. En menos de 30 años se había pasado de menos de una decena a 35, provocando una dispersión institucional considerada una “transformación radical” que “refuerza el deterioro de la posición de los profesores en la sociedad, ya que la mayoría de los cambios introducidos conducen a una pérdida de valor de los certificados otorgados...”³¹. Ello se explicaría por la inexistencia de instancias de regulación interinstitucional, lo que trajo la diversificación de “la calidad de los procesos de formación, tanto en términos de la extensión de los estudios en años y en profundidad, como en cuanto a los requisitos de entrada”, lo que “ha abierto una serie de interrogantes sobre la calidad del capital cultural de las personas que ingresan a pedagogía...”³². Casi 20 años después, la situación es más compleja al encontrar más de 60 instituciones que imparten 720 programas.

Para asegurar la calidad de las instituciones formadoras en 1999 se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) que inició procesos de acreditación voluntaria de carreras. En el año 2006 se promulgó la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior que estableció una nueva institucionalidad, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). A diciembre de 2007 se registraban 126 carreras acreditadas por un período variable que van desde los 2 a los 6 años, lo que refleja la heterogeneidad de las mismas. Los informes de acreditación mencionan los aspectos a mejorar en muchas de ellas, entre los cuales aparecen, entre otros, el problema de la calidad heterogénea de los programas impartidos en las múltiples sedes institucionales y la existencia o no de programas compensatorios para mejorar las habilidades básicas de los estudiantes.

³⁰ *Ibidem.*

³¹ Gysling, Jacqueline: *Profesores. Un análisis de su identidad social*, CIDE, 1992, p. 29.

³² *Ibidem.*

En este contexto, si bien la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía establecida por la ley mencionada es un avance, es insuficiente puesto que no asegura el nivel de logro de los aprendizajes de los egresados. Este hecho es relevante si se considera que en Chile no existe un proceso separado de certificación y habilitación³³, –con excepción del título de abogado, que lo otorga la Excm. Corte Suprema previa obtención del grado de licenciado y una práctica profesional supervisada–, pues la sola obtención del título otorgado por la institución formadora habilita para ejercer en forma indefinida. Consciente de esta limitación, la misma ley instruye al Ministerio de Educación para elaborar una propuesta, en un plazo de dos años a partir de su promulgación (es decir, a fines del 2008), sobre un sistema de habilitación y certificación para el ejercicio profesional.

En síntesis, si bien la acreditación de las instituciones y de las carreras representan mecanismos para garantizar la calidad de la educación superior, es necesario avanzar hacia la acreditación de la formación académica de los titulados para el ejercicio profesional sobre la base de la calificación de la educación recibida.

2. Hacia un sistema de certificación

2.1. *El qué, por qué y para qué de un sistema de certificación y habilitación*³⁴

Existen diversas definiciones de **Certificación**, las que en su mayoría se refieren al proceso de reconocimiento formal de logro académico o estándar de competencia que ha logrado una persona³⁵. En ese espectro de definiciones se incluyen tanto las certificaciones académicas que entrega la institución formadora al término del proceso de estudios (noción de certificado), como también el proceso mediante el cual organizaciones gubernamentales, no gubernamentales o profesionales entregan reconocimiento a un individuo que ha logrado ciertas calificaciones predeterminadas³⁶. En este último sentido, entra en contacto con la noción general sobre **Habilitación Profesional**, entendida como el proceso mediante el cual un profesional acredita las competencias propias de su profesión, quedando habilitado para ejercer la misma.

³³ En muchos países, la certificación y habilitación son procesos separados y dependientes de instituciones externas.

³⁴ En esta sección se usa como referente el documento de trabajo sobre Certificación elaborado por una de las autoras de este artículo para el Tercer Encuentro Nacional de Formación Docente, realizado en Santiago, 4 y 5 octubre 2007.

³⁵ Harvey, L., 2004, Analytic Quality Glossary, Quality Research International, <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>

³⁶ Wojtczak, A., 2002, Glossary of Medical Education Terms, <http://www.iime.org/glossary.htm>, December, 2000, Revised February 2002.

De las definiciones disponibles y sistemas existentes se entiende, por lo tanto, que una institución certifica la formación obtenida por el nuevo profesional, mientras que la habilitación es el proceso mediante el cual ese profesional acredita sus competencias y puede iniciar el ejercicio de su profesión.

En la implementación de sistemas de acreditación, la certificación y habilitación para el ejercicio profesional es considerada como una etapa posterior a la acreditación de instituciones y de carreras, debido principalmente al aumento del número de instituciones, del número de estudiantes de la educación superior, y el consiguiente incremento del número de titulados.

En Chile, la Asociación de Facultades de Medicina (ASOFAMECH) ha desarrollado e implementa, desde el 2002, el Examen Médico Nacional³⁷, ante el crecimiento de la oferta académica para la formación de los médicos. La Asociación argumenta que si bien la acreditación institucional y de carreras existente asegura la calidad del proceso de formación, pues garantiza que una facultad o escuela reúne las condiciones para formar profesionales de buen nivel, nada dice de cada uno de los profesionales que de ella egresan. El examen de conocimientos³⁸ para sus egresados se aplica anualmente con los propósitos de “aportar a la sociedad una forma objetiva de comparar conocimientos de los médicos que inician su ejercicio profesional en Chile y entregar información objetiva a las Escuelas de Medicina respecto a los conocimientos finales de sus egresados, con el fin de corregir eventuales falencias en áreas fundamentales”³⁹.

El Examen fue implementado en forma voluntaria por las instituciones y en la actualidad se han incorporado casi la totalidad de las Escuelas de Medicina del país. A la fecha, el examen no tiene carácter habilitante, pero entrega un puntaje que puede ser solicitado por los empleadores al postulante a un cargo en el sistema de salud. Esta iniciativa ha sido acogida por el Ministerio de Salud, el que ha presentado un proyecto de Ley⁴⁰ que se discute actualmente en el Congreso, con el fin de establecer en forma

³⁷ Enríquez, Octavio y Beltrán Mena (2005): “Habilitación profesional. Condiciones para el aseguramiento de la calidad de la educación médica y condiciones para la confianza recíproca. Experiencia y visión de ASOFAMECH”, en *Revista Médica de Chile* 2005, 133: 483-494.

³⁸ Características del Examen Médico Nacional: Tiene como objetivo entregar información objetiva a las Escuelas de Medicina respecto a los conocimientos finales de sus egresados; es un examen teórico, de selección múltiple; no es habilitante para el ejercicio profesional, pero sí es requisito para obtener el título médico, aunque no existe un puntaje mínimo de aprobación, por lo que no hay aprobados o reprobados.

³⁹ Enríquez, Octavio y Beltrán Mena (2005), *op. cit.*

⁴⁰ Boletín N° 4.361-11 Senado (8 mayo 2007): Informe de la Comisión de Salud, proyecto de ley, en primer trámite constitucional, que crea el Examen Único Nacional de Conocimientos de Medicina.

obligatoria la rendición de este examen para todos los médicos, nacionales y extranjeros, que deseen ingresar al sistema público de salud.

En el caso de las pedagogías, la discusión sobre una Habilitación para los docentes que ingresen al sistema particular subvencionado ha sido propuesta por la Comisión sobre Formación Inicial Docente, instancia integrada por Rectores y Decanos de universidades tradicionales y privadas, representantes del Colegio de Profesores y del Ministerio de Educación. Por otra parte, el Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación propuso un examen de habilitación para los profesores que inicien su ejercicio laboral en el sistema escolar subvencionado. A juicio de la Comisión de Formación Docente, la discusión sobre el examen de habilitación debería acotarse al período anterior a la titulación y considerar el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional de los docentes en ejercicio y los programas de inducción o apoyo a profesores principiantes que se pueden establecer⁴¹.

La constatación de la necesidad de implementar un mecanismo de aseguramiento de la calidad de la formación de esta naturaleza se ha ido generalizando. En el Tercer Encuentro de Formación Docente (2007) organizado por esta misma Comisión se constituyó una mesa para discutir el tema de Habilitación para el ejercicio docente. En la síntesis de ese taller se dijo: “la discusión en torno a este tema reconoce como un aspecto positivo la posibilidad de aplicar un examen de conocimientos a los estudiantes, previo a su egreso. Ello permitiría recoger información relevante sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Sin embargo, también se evidencia un conjunto de preocupaciones y se sugieren algunas condiciones, entre ellas que el examen no fuera habilitante, y propuestas para su implementación. Asimismo, se le otorga al MINEDUC la responsabilidad principal en la conducción de esta iniciativa, pero en estrecha relación con los actores involucrados. El diseño de los instrumentos como la estrategia de implementación debe articularse con otras propuestas destinadas a asegurar la calidad de la formación docente”. Como resultado del encuentro se acordaron compromisos de política pública, entre los cuales se encuentra “promover un sistema de habilitación o certificación en el marco de lo dispuesto en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, así como de las propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación”⁴².

En este contexto, la propuesta de aplicar un Examen Nacional conducente a certificar el dominio de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los estudiantes de Pedagogía, aplicado al final del proceso de formación inicial, se sustenta en que

⁴¹ Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, *op. cit.*, pp. 79 y 80.

⁴² Ver informe de síntesis del Tercer Encuentro de Formación Docente realizado en Santiago en octubre de 2007 en www.cpeip.cl

contribuiría a asegurar una base sólida, objetiva e independiente, de evaluación de los resultados del proceso de formación y su relación con las exigencias del currículo nacional: “Así como la acreditación nos habla sobre una institución o una carrera en particular, el examen de habilitación nos ayudaría notablemente a asegurar cuestiones fundamentales en cada egresado y terminaría por alinear la tarea formativa a estándares adecuados y acordes al sistema escolar”⁴³. Aunque es evidente que no constituye un único factor en la evaluación de la calidad de la formación de un estudiante ni es necesariamente un predictor del desempeño futuro⁴⁴, se puede esperar que otorgue información útil a las instituciones para mejorar los procesos formativos, a los futuros docentes para compensar debilidades antes del ejercicio profesional, a los empleadores para tomar decisiones de contratación, a los postulantes al momento de escoger una institución, a los organismos acreditadores y a la sociedad en general.

2.2. *La experiencia internacional en certificación y habilitación de docentes*

Los sistemas de habilitación implementados por algunos países tienen variantes y en su mayoría se aplican a los docentes que han completado su proceso de formación inicial. Constituye el primer paso en una carrera profesional docente, que combina apoyos formativos, incentivos y evaluaciones de desempeño. Generalmente se han definido **estándares** para la formación inicial que describen las competencias necesarias para un buen desempeño docente. En la mayor parte de los casos revisados para este documento, la habilitación coexiste con la **acreditación** de los programas de formación y, en algunos países, con sistemas de **inducción** para profesores principiantes.

En Inglaterra existen tanto la certificación como la inspección (acreditación) de carreras de formación docente. Las instituciones formadoras acreditan sus programas ante el Ofsted⁴⁵ sobre la base de estándares definidos por la TDA (*Training and Development Agency for Schools*). Los profesores principiantes reciben apoyo mediante un proceso de inducción de dos años y rinden un examen de habilidades numéricas, de lenguaje y de tecnologías de información y comunicación, con el fin de obtener el *Qualified Teacher Status* (QTS) e ingresar a un registro nacional de docentes.

⁴³ Torres, Sergio: Presentación realizada en la Mesa redonda “Formación inicial y continua para una educación de calidad, en el marco de una nueva carrera profesional docente” realizada con ocasión del 40° aniversario del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Jueves 6 de septiembre de 2007.

⁴⁴ Para complementar la evaluación de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos está la Evaluación de Desempeño Docente, a rendirse por primera vez en el segundo año de ejercicio profesional, puesto que ésta evalúa el desempeño docente.

⁴⁵ Office for Standards in Education, Children Services and Skills.

En China, Japón, Corea y Tailandia los docentes deben poseer certificación universitaria específica para el ejercicio de la docencia y rendir un test o examen para ingresar a la docencia.

En América Latina, Colombia aplica un examen a los estudiantes de todas las carreras de educación superior en forma previa a su egreso. Esta iniciativa fue implementada en forma experimental en 1999 y en forma definitiva el año 2003, con el propósito de “comprobar el grado de desarrollo de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior”⁴⁶.

En Estados Unidos cada estado posee un sistema de certificación de nuevos docentes, en forma externa a las instituciones formadoras, procedimiento que está a cargo de un organismo estatal. Los sistemas tienen algunas variantes, pero en la mayoría de los estados (California, Vermont, Massachusetts⁴⁷, Connecticut, New Mexico⁴⁸, entre otros) además de haber completado un programa de formación aprobado por el estado, se exige la rendición de una prueba sobre habilidades de lenguaje y matemáticas (Praxis I, CBEST⁴⁹ u otras, diseñadas por agencias especializadas en instrumentos de evaluación, como el National Evaluation Systems (NES) y Educational Testing Service (ETS) y un examen sobre conocimientos de los contenidos a enseñar (frecuentemente la prueba Praxis II, del ETS). La vigencia de la certificación varía: por ejemplo, en el estado de Louisiana, se entrega un certificado profesional nivel 1, por 3 años, durante los cuales debe aprobar el programa de apoyo y evaluación estatal (*Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program*) y ejercer la docencia por 3 años para recibir el certificado profesional de nivel 2. Una vez obtenido éste, el docente debe completar 150 horas cronológicas de desarrollo profesional en un período de cinco años, luego de los cuales su licencia profesional puede renovarse. Los profesores con una licencia de nivel 1 o 2 son elegibles para postular a un certificado de nivel 3, si realizan un programa de magíster, ejercen la docencia por 5 años y aprueban el programa de apoyo y evaluación del Estado.

⁴⁶ Decreto 1781 de 2003 del Gobierno Colombiano, que reglamenta los exámenes de calidad de la Educación Superior, ECAES.

⁴⁷ Massachusetts Tests for Educator Licensure (MTEL).

⁴⁸ New Mexico Teacher Assessments (NMTA): New Mexico Assessment of Teacher Basic Skills and New Mexico Assessment of Teacher Competency (Elementary, Secondary or Early Childhood).

⁴⁹ CBEST: California Basic Educational Skills Test.

2.3. Posibles características del sistema de certificación

A partir de las propuestas de distintos actores⁵⁰ se pueden deducir algunas de las características que debería tener este examen:

- De carácter nacional y externo a las instituciones formadoras, esto es, se trataría de un examen que se aplica a todos los egresados de las carreras de pedagogía, mediante pruebas escritas que podrían rendirse más de una vez.
- A aplicarse al final de los estudios de formación, de manera que tanto el futuro docente como la institución formadora tengan información acerca de los resultados del proceso de formación y puedan tomar medidas reparadoras. El sistema debería distinguir normas de responsabilidad institucional e individual en los fracasos, así como establecer normas y procedimientos para preparar una nueva rendición.
- Centrado en evaluar el núcleo fundamental de conocimientos disciplinarios y pedagógicos considerado necesario para el desempeño de una docencia de calidad suficiente para merecer el respaldo de la fe pública, respetando así la diversidad de proyectos formativos de las instituciones de Educación Superior.
- Focalizado en el conocimiento disciplinario que corresponde a la especialización del futuro profesor, conocimiento didáctico general (principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase), conocimiento del currículo (dominio del currículum escolar nacionalmente definido para la o las asignaturas examinadas), y conocimiento pedagógico del contenido (conocimiento referido a la representación del contenido disciplinario específico en las acciones de enseñanza). Estos contenidos y los estándares que los mismos resguardarán, serán conocidos en forma oportuna por las instituciones formadoras y particularmente por la primera cohorte de alumnos que los rendirá.

Entre los puntos que ameritan un mayor análisis se encuentran:

- Determinar si tendrá o no carácter de requisito para recibir el título profesional y de habilitante para ejercer en el sistema escolar subvencionado, creando, en este caso, un Registro de Docentes habilitados. En esta tensión se encuentran presentes, por un lado, la autonomía de las instituciones para entregar títulos profesionales y, por otro, el mandato de la ley de establecer un sistema de habilitación y certificación. Aunque hay un acuerdo básico de las instituciones respecto a la certificación, se ha propuesto como condición que no sea habilitante (Comisión Formación Docente y participantes del taller de Certificación del Tercer Encuentro Nacional sobre Formación Docente 2007).

⁵⁰ Entre ellos la Comisión de Formación Docente, el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.

- La forma en que se logre construir el núcleo fundamental de contenidos, considerando que en éste deben quedar representadas todas las carreras existentes y, a la vez, respetar la diversidad de los programas de formación de las distintas instituciones. Al respecto, los actores mencionados en el punto anterior plantearon que debían darse condiciones necesarias para su buen desarrollo: que el Estado conduzca el proceso con participación de las universidades en la elaboración del instrumento de evaluación.
- La vinculación con la obtención de la acreditación de las carreras de pedagogía.
- La necesidad de implementar un sistema de certificación periódica que considere la diferencia entre un egresado de pedagogía y docentes con experiencia profesional que esté vinculado a la inducción y a la carrera profesional docente.

2.4. *Las ventajas y desafíos de implementar un sistema de certificación*

Si bien se estima que un sistema de certificación como el propuesto permitiría, por un lado, vincular el currículum de formación con los requerimientos del sistema escolar y, por otro, entregar información acerca de la calidad de los procesos formativos a las instituciones formadoras, a los egresados, a los empleadores y a la sociedad toda, también supone consecuencias que si se enfrentan adecuadamente pueden llegar a convertirse en fortalezas.

El temor a que este sistema influya en los currículos de formación, homogeneizándolos y reduciéndolos a los contenidos del examen es infundado. Determinar contenidos fundamentales para la formación inicial con sus respectivos estándares es deseable si ese núcleo es lo suficientemente acotado como para dejar espacio a los respectivos sellos institucionales. En el país existen experiencias de estandarización de competencias docentes como lo son el Marco para la Buena Enseñanza o los Estándares para la Formación Inicial Docente, los que no han producido profesores “en serie”. Por otra parte, varias universidades tienen experiencia en definición de bases comunes para la formación docente: cuatro consorcios de universidades están culminando su trabajo de elaboración de estándares disciplinarios para la formación de profesores de segundo ciclo básico, en el marco de proyectos MECESUP. Especialmente relevante es considerar ese núcleo fundamental como una línea de base que se podrá ir modificando a medida que los resultados sugieran mayores logros.

Entender que los currículos deben concentrarse exclusivamente en los conocimientos fundamentales para ejercer la docencia es un evidente error. Si bien un examen de esta naturaleza no permite medir habilidades sociales, éticas e instrumentales, componentes fundamentales en un proceso de formación de docentes, se parte de la base que la institución formadora sí las evalúa y que el docente una vez en ejercicio entra a un sistema de evaluación del desempeño permanente.

Las aprensiones relativas a que podría ser una mala señal para las universidades que están implementando currículos por competencias el hecho que sea una evaluación de conocimientos y no de competencias también son discutibles. Se puede considerar este examen como una primera etapa en el proceso, pues los conocimientos son base necesaria para desarrollar competencias. Podría considerarse además que la evaluación docente en la que deben participar posteriormente tiene su foco en el desempeño.

La posibilidad de que algunas instituciones privilegien la preparación para el examen por sobre la formación pedagógica integral se minimiza si, por un lado, la certificación considera la definición de estándares disciplinarios y pedagógicos y, por otro, el examen evita formular preguntas memorísticas. De este modo, el mensaje será que sólo se puede preparar el examen estudiando en la propia institución, dando así valor al trabajo académico realizado por los docentes y estudiantes a lo largo de la carrera. Será necesario cautelar que los programas de formación no se conviertan en meras preparaciones para el examen o que surjan instituciones tipo “preuniversitario”, lo que podría ser controlado por el sistema de acreditación de carreras de pregrado.

Por último, y sin pretensiones de agotar los desafíos que supone implementar un sistema de certificación, será necesario establecer las condiciones para garantizar una amplia participación de las instituciones formadoras en la determinación de los estándares y contenidos fundamentales y en la elaboración de los instrumentos, asegurar la completa objetividad y transparencia en la corrección y entrega de resultados, y financiar mediante fondos concursables el desarrollo de proyectos conducentes a la superación de las deficiencias detectadas en los programas de formación y en el sistema mismo de certificación.

Conclusiones

En este documento se han presentado elementos para contextualizar un sistema de certificación en el marco del aseguramiento de la calidad de la formación docente, tal como lo establecen la ley respectiva y diversos actores del mundo educacional. La necesidad de dotar a los docentes del país de las competencias necesarias para desarrollar su tarea constituye un imperativo moral y, por lo tanto, es una responsabilidad compartida por la sociedad toda, las instituciones formadoras, el Ministerio de Educación, los empleadores y los profesores mismos. En este contexto, el desarrollo de programas conducentes a mejorar la formación docente, así como el establecimiento de mecanismos de acreditación institucional y de las carreras de pedagogía han significado avances importantes. El mismo hecho de que las carreras de pedagogía sean –junto a las de medicina– las únicas obligadas a acreditarse refleja la valoración social de la profesión.

Sin embargo, los resultados demuestran que se requieren cambios más radicales, tales como atraer a los mejores postulantes a las carreras de pedagogía, otorgarles una formación pedagógica y disciplinaria de calidad y certificar sus competencias profesionales, todas condiciones para tener una educación acorde con las necesidades de desarrollo sociocultural y económico de un país democrático.

En un sistema como el nuestro, donde no hay regulación de la oferta de carreras de educación ni un sistema altamente selectivo para ingresar a estudiar a las carreras de pedagogía, un mecanismo de certificación de los conocimientos fundamentales para el ejercicio docente aplicado a los egresados podría significar un paso más en el aseguramiento de la calidad de la formación de los docentes, al impactar en la calidad de los currículos, en los programas remediales de las habilidades de entrada y de egreso y en elevar los requisitos de ingreso y de titulación.

Entre las condiciones para el éxito de este sistema está la participación de las instituciones formadoras, la vinculación de esta instancia formativa con un deseable proceso de inducción o apoyo para la inserción en el sistema escolar, con la evaluación del desempeño docente y con una carrera profesional atractiva. Es decir, la certificación no tendrá impacto alguno si se presenta como una finalidad en sí misma y no vinculada a un sistema que crea las condiciones para atraer, formar y retener a los mejores docentes.

Bibliografía

- Ávalos, Beatrice** (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*, Ministerio de Educación.
- Bonifaz, Rodolfo**. “Evaluación docente y formación continua”, presentación realizada en el Seminario “Evaluación Docente en Chile. Fundamentos, experiencias y resultados” realizado por MIDEUC en 2007. Ver en www.mideuc.cl/seminario/presentaciones.html
- Brunner, José Joaquín y Daniel Uribe** (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 318 a 321.
- Consejo Superior de Educación**. Índices 2008.
- Darling-Hammond, Linda** (2000). “Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State policy Evidence”. *Education Policy Analysis Archives* 8 (1). En: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- Universidad de Chile**. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE (2007): estadísticas de carreras de Educación.

- Enríquez, Octavio y Beltrán Mena** (2005). “Habilitación profesional. Condiciones para el aseguramiento de la calidad de la educación médica y condiciones para la confianza recíproca. Experiencia y visión de ASOFAMECH”, en *Revista Médica de Chile* 2005, 133: 483-494.
- Gysling, Jacqueline** (1992). *Profesores. Un análisis de su identidad social*, CIDE.
- Harvey, L.** (2004). Analytic Quality Glossary, Quality Research International, <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- Haycoch, K.** “Good Teaching Matters a Lot”, en *Thinking K-12*.
- Informe final del Consejo Presidencial para la Calidad de la Educación**, 2007.
- Informe Comisión Formación Docente**, Chile, Ministerio de Educación, 2005.
- Larrondo, T., Lara, M., Figueroa, C., Rojas, M. y Caro, A.** (2007). Desarrollo de Habilidades Básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo. *Revista Calidad en la Educación* N° 27, Consejo Superior de Educación, pp. 150-176.
- Manzi, Jorge.** “Evaluación docente: antecedentes, resultados y proyecciones”. Presentación realizada en el Seminario “Evaluación Docente en Chile: fundamentos, experiencias y resultados”, Santiago, 2 de octubre de 2007.
- OCDE** (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago, OCDE y Ministerio de Educación de Chile.
- Perich, Danny.** “TIMSS: ¿Problemas?... Soluciones” en: www.sectormatematica.cl/articulos/TIMSS_perich.pdf
- Téllez, Francisco.** “Caracterización de la formación inicial de las carreras de Pedagogía de las universidades chilenas que han participado en el proceso de acreditación de la Comisión Nacional de acreditación de Pregrado”, documento inédito, octubre de 2005.
- Vaillant, Denise.** “Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica”. En: www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_05.pdf
- Wojtczak, A.** (2002). Glossary of Medical Education Terms, <http://www.iime.org/glossary.htm>, December, 2000, Revised February 2002.

FECHA DE RECEPCIÓN: 9 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 16 de diciembre de 2007

LA FORMACIÓN DE LOS FORMADORES DE PROFESORES: ¿PARA CUÁNDO EN CHILE?

Teaching teacher educators: when in Chile?

JOSÉ CORNEJO ABARCA*

Resumen

El autor postula la necesidad de prestar atención y dedicación más activas al estudio y abordamiento sistemáticos de la problemática de los formadores de futuros profesores, así como al mejoramiento de su formación para la optimización de sus prácticas y de la calidad de la educación en general. Revisa algunos avances logrados al respecto en el medio nacional, tanto a nivel de las instituciones de formación inicial de profesores como de la formulación de políticas.

Con el fin de avanzar de manera más decidida –más allá de la toma de conciencia y de los diagnósticos sobre las deficiencias y limitaciones– propone convertir progresivamente las prácticas de formación inicial de profesores en un campo u objeto tanto de investigación como de reflexión colaborativa. Por otra parte, sugiere que la formación de los formadores de futuros profesores se vaya transformando complementariamente en una función y un área tanto de formalización institucional como de inversión estable de recursos.

Palabras clave: formación de profesores, formación de formadores de profesores, enseñanza y aprendizaje de la enseñanza, investigación docente y práctica reflexiva, autoestudios de formadores de profesores

Abstract

The author discusses the teacher educators issue and the need to focus on their own education to improve the quality of their practices and of education in general. Local advances in this respect are analyzed both at institutional and policy level.

As a way to move forward –beyond the awareness and weaknesses diagnostic stage– the author suggests initial teacher education should gradually become a research field as well as a subject of collaborative reflexive inquiry. On the other hand, education of teacher educators should be transformed as an institutionally formalized function and domain, where resources are invested accordingly.

Key words: initial teacher education; teacher educators' education; teaching and learning of teaching; teaching research and reflective practice; teacher educators' self-studies

* Doctor en Psicología Universidad Católica de Lovaina. Profesor Titular del Departamento de Psicopedagogía y Orientación en la Facultad de Educación, P. Universidad Católica de Chile. Jcorneja@uc.cl

Poniendo el tema sobre el tapete...

En junio de 2005 la Universidad Católica Silva Henríquez organizó un Seminario Nacional de Educación, que en su título expresaba la temática central del mismo: “Un profesor de calidad para el Chile del Siglo XXI”. Éste era coincidente a su vez con una preocupación que venía figurando a nivel nacional e internacional en el título o consigna de muchas obras y trabajos publicados, así como de la temática de diversos eventos académicos y científicos.

Se me convidó a intervenir en dicho Seminario con una Conferencia, dejándome libertad para decidir sobre qué y desde qué perspectiva enfrentar el foco temático del evento. Recién en el Seminario mismo pude informarme de algunos de los temas abordados por otros de los expositores invitados; fue así que percibí que la perspectiva desde la que mis colegas expositores y conferencistas habían intentado responder y abordar el cuestionamiento implícito en el título del evento era la que, casi sin excepción, venía siendo mayoritaria en el ámbito académico y aun político-social: la de la formación inicial de los profesores. Por tanto, comprendí que la perspectiva desde la que yo me situaba aparecía, al menos, como poco usual e inesperada al presentarla bajo el título de “La formación de formadores de profesores: una deuda ineludible, un desafío pendiente” (y debo agregar que también con un sentimiento interior de que, para nuestro medio, constituía todavía, junto a muy pocas otras, “una voz que clama en el desierto”). El propósito central de mi intervención apuntaba a promover y fundamentar la reflexión de profesionales y responsables institucionales de la formación docente acerca de uno de sus actores claves, pero en la práctica olvidados tanto en las políticas formativas como en la investigación educacional: los formadores de profesores (en adelante FP).

La Universidad organizadora publicó posteriormente la totalidad de mi intervención (Cornejo, 2005), por lo que los lectores interesados podrán acudir a ella para interiorizarse sobre su detalle; mencionaré aquí solamente algunos de los elementos esenciales trabajados, especialmente aquellos que me permitan resituar el desarrollo y progresión de esta nueva exposición. Para empezar, debo reiterar aquí lo dicho respecto a que, en relación a esta problemática, mi punto de partida no ha sido puramente intelectual, sino que ha procurado responder a una “preocupación” que progresivamente se ha ido convirtiendo en una “convicción”: en nuestro medio nacional –y, me atrevería a decir, latinoamericano–, una atención eficaz y eficiente a la problemática de la “formación de los formadores de profesores” no ha conocido aún el suficiente aporte iluminador de la producción conceptual y empírica de parte de los investigadores y profesionales del campo, ni un apoyo sostenido de recursos humanos y de medios de parte de los impulsores y gestores de políticas para el mejoramiento de la formación docente y su consecuente impacto esperado en la calidad de la educación. Igualmente tengo que reiterar mi advertencia respecto a que las ideas y análisis que he expresado y expresaré al

respecto no implican realizaciones ya implementadas de modo directo y acabado por mi parte, ya sea en el medio institucional en que he estado realizando mi labor formadora durante un monto importante de años, ni en otros campos del quehacer educacional; representan más bien reflexiones originadas a partir de mi experiencia misma de formador de profesores e interpretadas y retroalimentadas con el aporte de una literatura especializada y disponible a nivel internacional (entre otros, Russell, T. y Korthagen, F.A.J., 1995; Cochran-Smith, M., 2005; Korthagen, F.A.J. *et al.*, 2005; Koster, B. *et al.*, 2005; Loughran, J. y Berry, A., 2005; Murray, J. y Male, T., 2005; Zeichner, K., 2005) que, a mi parecer, ya va siendo progresivamente abundante y enriquecedora, tanto en cuanto a construcciones conceptuales como a contrastaciones empíricas y experiencias innovadoras con finalidad formativa.

Para recordar en una muy apretada síntesis las principales dimensiones abordadas, baste con mencionar las interrogantes centrales a las que intenté responder progresivamente en el artículo referido: ¿cómo se convierte uno en un buen formador de profesores?, ¿quiénes son los formadores de profesores?, ¿están todos los que tienen que ser?, ¿cómo y en qué sentido pensar en tareas y competencias, estándares y perfiles de los formadores de profesores?, ¿qué puede aportar la investigación a la problemática de la formación docente y a la de los formadores de profesores?, ¿cuál es la responsabilidad universitaria en la formación de la próxima generación de formadores de profesores?

Culminé mi reflexión y análisis expresando mi convicción acerca de que, si en los Institutos profesionales y las Universidades se desea tomar con mayor seriedad y profundidad la formación docente inicial e incluso la continua, también requiere ser tomada con igual profundidad y compromiso la formación de los formadores de profesores. Complementariamente, cabría a las instituciones formadoras, especialmente las Universidades, asumir una especial responsabilidad en preparar a las nuevas generaciones de profesores y en generar el nuevo conocimiento acerca de cómo hacer más eficaz la formación docente, en beneficio de los nuevos profesores y sus alumnos en los distintos niveles del sistema escolar.

Del 2005 al 2007: ¿alguna evidencia de evolución o progreso al cabo de dos años?

Ocurrió que, en octubre del 2007, fui nuevamente invitado a intervenir en el III Encuentro Nacional de Formación Docente, organizado para esa fecha por la Red de Innovación Pedagógica Universitaria, nuevamente en la Universidad Católica Silva Henríquez como Sede, esta vez bajo el título de “Políticas de Formación docente en los nuevos escenarios”. En esta ocasión, la invitación fue para una breve intervención en uno de los “Talleres” organizados para el Encuentro dentro de un Segundo Eje Temático;

el foco específico del Taller en cuestión era “Formación de formadores en la Formación docente inicial”¹.

Obviamente, la presencia de un Taller en torno a la problemática de la “Formación de los formadores de profesores” (en adelante FFP) constituía un avance respecto a la situación del 2005 que no podía desconocer, puesto que había adquirido un lugar, si no aparentemente prioritario (al tenor, por ejemplo, de las otras temáticas abordadas en los “Paneles” centrales de discusión), al menos explícito en el ámbito de las “políticas” asociadas a la compleja cuestión de la formación inicial docente o de profesores (en adelante FID) y del mejoramiento de su calidad. Para la preparación de mi intervención, esto me exigió y motivó a indagar acerca de lo que, a nivel de ideas, principios, fundamentos, diagnósticos y propuestas de acción podía estar subyacente o formulándose con alguna apertura y novedad en el medio académico-científico y sociopolítico en torno a lo que habíamos detectado y señalado antes como inexistente o insuficiente. Esto se me vió facilitado por un Documento sintético de trabajo proporcionado por los propios organizadores del III Encuentro en torno a la temática del Taller sobre FFP, que expresaba y analizaba sintéticamente los “consensos” producidos en los anteriores Encuentros realizados, asociándolos a otros eventos de importancia y trascendencia ocurridos en el contexto nacional en relación a la FID y sus relaciones e impactos potenciales en lo referente a la calidad y equidad buscados en los esfuerzos de reforma e innovación del sistema educacional.

En primer lugar, consideraré algunos elementos de diagnóstico, análisis y proposición asociados directa o indirectamente a la FFP que se pueden destacar del informe elaborado por la Comisión sobre Formación Inicial de Docentes. Fue constituida en junio de 2005 por el Ministro de Educación a esa fecha (el Sr. Sergio Bitar), con la finalidad de que le propusiera las bases de una política nacional sobre dicho ámbito. Es de destacar la alta valorización que expresó la Comisión, como uno de los puntos de partida, en relación a la FID: “(Ésta) es un problema de alta importancia pública. Está enclavada en el corazón de la empresa colectiva de mejorar la calidad de la educación y de superar las desigualdades que la afectan. Hay consenso transversal en que, a su turno, esto es decisivo a la hora en que el país da un salto adelante en desarrollo, en democracia y en calidad de vida de sus habitantes” (Comisión sobre Formación Inicial de Docentes, 2005, p. 16).

Complementa lo señalado con lo que indica como dos “convicciones compartidas” por los integrantes de la Comisión. La primera se refiere a la recuperación de la dimensión

¹ Los otros Talleres que constituían el mismo Eje temático eran: “Formación inicial docente, realidad escolar y comunidades de aprendizaje”, “Relación entre la formación de especialidad y la formación pedagógica”. Todos los Talleres funcionaban en un horario paralelo durante el primer día del Encuentro.

pedagógica requerida por el problema educacional chileno; al respecto reconoce el gran esfuerzo hecho en la dimensión de recursos básicos para educar, así como en cuanto a la sostenida reflexión, debate e iniciativas sobre la organización educacional y los modos de gestionarla, pero denuncia complementariamente la capacidad debilitada para entrar en forma comprensiva en el núcleo constituyente y fundamental de lo educativo, que sustenta la relevancia de la contribución al desarrollo humano que debe hacer la educación, posicionando así en un lugar privilegiado el eje pedagógico como forma de estructurar un campo de producción de conocimientos acerca de la profesión de enseñar, comprendida incluso más allá del ámbito escolar. La segunda convicción apunta a que los procesos formativos (de docentes) se refieren a una actividad que presta un servicio social y al mismo tiempo un trabajo profesional, de modo que el profesionalismo docente constituiría una exigencia de la sociedad del conocimiento, de la complejidad creciente de la educación escolar y del carácter estratégico que ésta ha adquirido; en dicho marco, se requeriría, entonces, formar actores profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad, y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que tiene su tarea.

Respecto a los “formadores de docentes”, la Comisión proporcionó inicialmente algunos “elementos para un diagnóstico”, derivados de algunas evaluaciones, estudios y demandas recientes respecto de la FID en Chile (Comisión sobre Formación Inicial de Docentes, *op. cit.*, p. 45-46):

- Con anterioridad a la implementación del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), se había mostrado la existencia de un alto promedio de edad y de escasa renovación en los equipos académicos de las instituciones formadoras, lo que llevó a que se aportaran recursos para la actualización de los académicos mediante postgrados y pasantías en el extranjero².
- Por su parte, un Informe de la OCDE había constatado –en forma algo más específica– la persistente necesidad de renovación de los equipos académicos, de mayor interrelación entre los docentes de la Escuelas de Educación y de las especialidades y de incorporar métodos más progresistas de enseñanza en una ‘carrera académica’ (inexistente en la mayor parte del medio nacional) capaz de recompensar la innovación.
- Se señalaba, además, una lejana relación de la gran mayoría del personal académico a cargo de la formación con respecto al medio escolar, ya sea debido a una

² Lamentablemente no se consideró ni analizó de manera específica si la formación deseada y efectivamente lograda se realizó en la especialidad disciplinar de los académicos o respecto de su formación propiamente pedagógica.

inexistente práctica docente escolar o a una práctica muy anterior en contextos muy distintos a los actuales; se valoraba lo señalado como una dificultad y limitación para referir la formación pedagógica a la realidad que le corresponderá enfrentar al futuro docente.

- Los propios estudiantes de Pedagogía habrían expresado una deficiencia respecto al compromiso de “modelamiento docente” requerido por el formador de profesores, manifestada en una escasa coherencia entre su discurso y su propia práctica formadora (“el formador habla de constructivismo y de evaluación dinámica, y ello no se refleja en su acción pedagógica”), evidenciando así que su visión epistemológica acerca del aprendizaje no se había modificado en lo sustantivo y parecían seguir en la línea en la que fue formado.
- Similar falta de coherencia entre el discurso sostenido y la práctica correspondiente se hacía notar en cuanto a los requisitos exigidos para quien ejerce la tarea de formar profesores (competencias a nivel de conocimientos disciplinares y didácticos, así como de actitudes valóricas) y una creencia persistente acerca de la necesidad exclusiva –e incluso excluyente– del conocimiento disciplinar para el ejercicio de la formación y de la enseñanza.
- Ciertos estudios estaban manifestando por parte de los propios formadores de profesores la demanda de formación permanente y de formación en investigación, así como de instancias y oportunidades de intercambios académicos con otras instituciones. Se atribuía tal deficiencia a una carencia de mayor articulación entre las necesidades docentes y la gestión institucional.

La Comisión sobre Formación Inicial de Docentes se refirió también a los FP en el capítulo destinado a señalar los “nudos críticos” de la FID; al abordar lo concerniente a los “actores” que constituyen y hacen posible la existencia y el funcionamiento de las estructuras y los sistemas sociales, al referirse a los “profesores formadores de docentes” denuncia una “ausencia de políticas efectivas de desarrollo profesional” en su favor (*op. cit.*, p. 63). Apoyándose en lo formulado por especialistas, señala que, a pesar de recientes esfuerzos realizados para fortalecer la preparación académica de los formadores, no era posible todavía constatar que todas las instituciones formadoras contaran con cuerpos estables y cercanos a la temática pedagógica acordes a la formación de profesionales para la docencia escolar.

A la hora de abordar las “propuestas de políticas de FD” en lo concerniente a los FP recomienda “instalar en las Escuelas de Educación una carrera académica y docente en consonancia con su propuesta curricular” (*op. cit.*, p. 76-78). Lo argumenta afirmando que el reconocimiento consensuado sobre la relevancia del aporte y responsabilidad del formador universitario en el logro –y no-logro– de los aprendizajes de sus estudiantes en formación, exige a las instituciones formadoras que consideren expresamente en

sus diseños institucionales dicha convicción. En tal dirección, se sugiere movilizarse al logro de ciertos propósitos señalados como “de capital importancia”, que presentamos resumidamente a continuación:

- Propiciar una “formación de formadores” orientada a contar a la brevedad con más cuerpos docentes universitarios, dotados con una preparación suficiente como para conducir procesos formativos que sean pertinentes a la realidad cambiante y equilibrada en cuanto a armonizar capacidades de interacción con grupos diversos y dominio de saberes que apoyen y den sentido a dichas interacciones a nivel de aula. Para asegurar cierta estabilidad de los procesos formativos, se otorga gran importancia a la presencia de núcleos fuertes de investigación y estudio en los equipos docentes, con académicos preparados especializadamente, cuyas tareas y aportes esperados se visualizan respecto a la identificación de condiciones más adecuadas para producir aprendizajes profesionales sobre la docencia y conocimientos de los contextos reales de desempeño docente. Esta propuesta complementa otra, en la que se explicita que la opción de fortalecimiento de los cuerpos académicos se tendría que realizar también por vías distintas a la tradicional realización de postgrados; se sugiere igualmente propiciar la generación de una masa crítica de conocimientos respecto al sistema educativo, las dinámicas socioculturales y las económico-laborales, que enriquezca y contextualice la conducción de los procesos de aprendizaje profesional.
- Promover una profunda renovación de los cuerpos académicos que facilite una actualización acorde con la rápida evolución de los conocimientos relativos tanto a las disciplinas del currículo escolar como de la pedagogía. Como medidas concretas, se sugiere: facilitar el retiro de docentes en edad de jubilar (aprovechando una disposición legal recientemente aprobada que la facilitaba) y promover así el ingreso de nuevos académicos; aumentar la contratación de académicos con jornada completa que facilite la conformación de una comunidad académica más comprometida y realizando tareas más allá de la sola docencia; contar con un sistema de evaluación del desempeño de los formadores.
- Organizar actividades o programas que se orienten a la inducción de académicos que se vayan incorporando en las tareas formativas, para lo cual se visualiza su incorporación a las distintas tareas académicas con el apoyo de académicos más experimentados.
- Desarrollar estrategias variadas para generar la masa crítica de saberes necesarios para el fortalecimiento de las competencias requeridas por los académicos para optimizar sus procesos formativos. Se indican expresamente las competencias asociadas a la conducción de procesos de reflexión personal y grupal sobre la identidad profesional que se empieza a (re)construir con la FID; también las que,

integrando conocimiento aportado por la investigación y por el contacto con las escuelas, faciliten la problematización y desarrollo de didácticas asociadas a los saberes curriculares en vigencia y las que promuevan un trabajo interdisciplinario que permita transversalizar conocimientos sobre las múltiples dimensiones del aprendizaje profesional.

La otra fuente de información a la que he acudido para apreciar el estado de evolución de la presencia y del abordamiento del tema y de la problemática relativa a la FFP en nuestro medio fue el Informe Final elaborado y difundido en diciembre de 2006 por el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Dicho Consejo había sido instalado en junio del mismo año por la Presidenta de la República, Sra. Michelle Bachelet, encomendándole la tarea de “hacer recomendaciones y sugerencias para mejorar la calidad de la educación que se ofrece en escuelas y liceos del país a todos los niños y jóvenes, sin importar su origen social, económico y cultural” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p. 12). Integraron el Consejo Asesor 81 personas, que intentaban representar la pluralidad del país en cuanto a creencias, posiciones políticas, diversidad de quehaceres, incorporando también las visiones, intereses y responsabilidades de quienes llevan adelante la tarea educativa. Considerando la amplitud del mandato conferido al Consejo Asesor (caracterizado como “una misión política” por parte de los responsables de su conducción), el abordamiento de su tarea se organizó mediante el desarrollo de Comisiones que fueron analizando y discutiendo los grandes temas asociados a la calidad de la educación en sesiones periódicas de trabajo y plenarias para dar cuenta de los avances realizados. También se organizaron audiencias y Mesas regionales, las que junto con constituirse en fuentes importantes de información representaron un valioso espacio para la expresión ciudadana en torno a la problemática educacional.

En cuanto al contenido con que el Informe da cuenta del trabajo realizado por los Consejeros tanto a nivel de discusión como de consensos y conclusiones, se organizó en torno a 10 temas centrales: Marco regulatorio de la educación; Calidad de la educación; Régimen de aseguramiento de la calidad; Administración del sistema público de educación escolar; Sistema de financiamiento de la educación; Estructura de la enseñanza y currículum; Docentes; Centro educativo; La educación técnico-profesional; Educación Superior e investigación.

Lo relacionado con la “formación inicial y continua de profesores” se desarrolla en el referido Informe final en la Sección VII, que tiene como eje temático central a los “Docentes”. Como aproximación general, es relevante destacar, en primer lugar, algunas afirmaciones que se presentan como “consensos” o “acuerdos amplios” logrados por los Consejeros respecto a este tema, que denotan una valorización de los docentes y su labor formativa, así como de su formación en cuanto requisito y pilar para dotar de calidad dicho desempeño:

“...Los directivos y profesores son los actores fundamentales en la construcción de una buena educación, por lo que debe existir una preocupación especial para atraer, formar y retener buenos profesores y directivos en el sistema educacional... La importancia de los profesores para el logro de una educación más equitativa y de calidad supone apoyar decididamente la dignificación de su labor y avanzar en el desarrollo de una carrera profesional docente que atraiga y retenga a aquellos docentes que muestren las competencias requeridas para la enseñanza... Es imperioso mejorar la formación inicial y continua de los profesores” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación *op. cit.*, p. 27).

En lo que respecta a las recomendaciones para formular adecuadamente nuevas políticas que no sólo aseguren la continuidad de algunas iniciativas ya emprendidas a nivel de formación docente inicial y continua, sino también orienten las diversas iniciativas referidas a los educadores del sistema, se sugiere velar porque éstas se desarrollen a la luz de políticas públicas que afecten a todas las entidades comprometidas en su implementación, que además concilien necesidades, posibilidades y financiamiento con planes a más largo plazo y contemplen mecanismos apropiados de monitoreo y evaluación y que se desarrollen coherentemente con un marco orientador de la formación que considere las recomendaciones de especialistas pero también las necesidades educativas del país.

Tras expresar, a título de diagnóstico, lo que diversas fuentes habían venido señalando como “problemas” que presenta el sistema de formación docente inicial (entre varios otros los señalados por la Comisión sobre Formación Docente inicial, 2005), los Consejeros han manifestado que tales falencias e ineficiencias serían atribuibles a la ausencia de un sistema institucionalizado de regulación de dicha formación. Aunque sin un completo consenso sobre la medida, se ha propuesto como “necesario establecer una institucionalidad reguladora que contribuya a conectar de manera coherente y efectiva la institucionalidad (*sic*) formadora de profesores con los requerimientos docentes del sistema escolar, y sentar bases adecuadas para el desarrollo futuro de la formación de docentes del país, ...(cuya) función principal será la de orientar y velar por la calidad de la oferta de formación docente según las orientaciones proporcionadas en los *Estándares para la Formación Inicial Docente* (MINEDUC, 2000), los *Criterios para la Acreditación de las Carreras de Pedagogía* (CNAP, 2002)³ y el *Marco para la*

³ Junto a las Carreras para la formación profesional del área de Salud, las del área de Educación son las únicas que tendrán obligatoriamente que someterse a la Acreditación, cuyo nuevo Reglamento a la fecha aún no ha sido aprobado. El “incentivo” que lleva aparejado tal obligatoriedad se refiere a la posibilidad de postular a la obtención de beneficios para la institución formadora (en su desarrollo) y sus estudiantes (becas; préstamos con aval del Estado y compromiso de la institución formadora).

Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003)” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, *op. cit.*, p. 198).

En cuanto a la sugerencia de recomendaciones para el mejoramiento de la formación docente, lo asociado más directamente a la FFP aparece brevemente desarrollado en un apartado destinado a las instituciones implicadas en la formación. Su carácter es bastante parcial y acotado a una medida cuya implicancia mayor apunta a una medida de gestión que pudiera constituir una condición pertinente para la obtención de calidad formativa; se sugiere, a mi juicio sin demasiado análisis y orientación conceptual, “considerar requisitos de calidad en la contratación y promoción académica de quienes sean directamente responsables de la formación docente: antecedentes académicos, experiencia escolar relevante, investigación y publicaciones, membresía en sociedades científicas y profesionales” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, *op. cit.*, p. 208).

Retomando la interrogante con que inicié este apartado de mi trabajo, debo reconocer –como balance general– que tras la revisión de ambas fuentes de información⁴, si bien desde mi perspectiva quedaron algunos aspectos o dimensiones sobre la problemática de la FFP no suficientemente abordadas, formuladas o concretadas (a mi juicio, sería improcedente e incluso injusto esperar que ello no ocurriera), ha permitido detectar e identificar avances notorios y prometedores, que no sólo permiten afirmar que el tema está más que sólo ‘puesto sobre el tapete’ de la FID en su conjunto.

Sin pecar de un optimismo ingenuo, mi opinión es que, al menos en el ámbito de quienes tienen responsabilidad de la implementación de políticas y de procesos de desarrollo y gestión de los procesos formativos de docentes, la problemática relativa a la FFP está empezando a ser identificada como campo específico de preocupación y análisis, aunque todavía más a nivel del discurso y de las propuestas académicas que en el plano de las decisiones que comprometen recursos para las innovaciones efectivas a nivel de las prácticas. Pero por algún lado hay que empezar y avanzar; a continuación me referiré a lo que, desde mi punto de vista, permitiría contribuir a otros progresos tanto conceptuales como operativos.

⁴ Las que obviamente son de distinto carácter, alcance y propósitos; eso establece necesariamente diferencias importantes a nivel no sólo conceptual sino también político, desaconsejando por tanto cualquier apreciación o valoración comparativa.

Para avanzar más decididamente desde la toma de conciencia y los diagnósticos a las propuestas de mejoramiento e innovación

Para complementar el diagnóstico que se ha perfilado en el apartado anterior sobre la situación de la FID en el ámbito nacional, sería posible abundar en algunos elementos que implican carencias y limitaciones que ella presenta, especialmente respecto a aquellos que se asocian estrechamente, ya sea en su origen o como consecuencia, con la problemática y situación algo similar que a su vez experimenta la FFP. A mi parecer, un diagnóstico global, sistemático y con evidencias suficientes y sólidas aún está lejos de ser plenamente completado y logrado en relación a nuestra FID, ni podría serlo de una vez para siempre dada la amplitud y magnitud de las modificaciones y transformaciones que se están proponiendo y discutiendo acerca del sistema educacional en su conjunto; en lo referente a la FFP, tal tarea “diagnóstica” se está recién perfilando a partir de una incipiente toma de conciencia y se requiere todavía un importante aporte de elementos tanto conceptuales como operativos para identificar y abordar con precisión y profundidad sus contornos, sus factores incidentes y sus consecuencias.

Es por eso que deseo cerrar mi presentación enunciando y desarrollando brevemente algunas propuestas que, desde mi perspectiva y permitiéndome cierta “licencia lingüística”, pueden aportar a que la FFP adquiera no sólo mayor “preocup-acción” sino también mayor “dedic-acción” por parte de todos quienes hemos hecho de la formación inicial de profesores nuestro campo de desarrollo personal, profesional y académico. Las enuncio a continuación de modo sintético, para pasar más adelante a desarrollarlas algo más ampliamente:

Para presentar, entonces, mis propuestas lo haré desde una perspectiva de conjunto, que implica considerar de modo armónico y complementario dos ejes o ámbitos de análisis y de acción:

- uno que podría considerar de carácter más conceptual y “académico”: propongo *convertir progresivamente las prácticas de formación inicial de profesores en un campo y objeto de investigación y reflexión sistemática y colaborativa*,
- y otro que se proyecta a un nivel más institucional y operacional: propongo *convertir progresivamente la formación de los formadores de profesores en una función y un ámbito de formalización y de inversión de recursos*.

a. Las prácticas de formación inicial de profesores como campo y objeto de investigación y reflexión sistemática y colaborativa

Deseo comenzar la ilustración y el análisis de mi primera propuesta apoyándome en unos valiosos y pertinentes planteamientos formulados por Cochran-Smith (2003), en los cuales la especialista norteamericana sugiere afrontar la formación de los formadores

de profesores adoptando un enfoque que considere la investigación como “postura”. Basada en su experiencia de largos años de participación en “comunidades de aprendizaje” en diferentes contextos institucionales, la autora sugiere que la formación de los FP en diferentes contextos y en distintos momentos de su carrera profesional se ve sustancialmente enriquecida cuando la investigación es considerada como una “postura” en la empresa o tarea global de la formación docente y cuando los formadores investigan colaborativamente acerca de los supuestos y valores, el conocimiento profesional y la práctica, los contextos tanto de las escuelas como de la educación superior, así como sobre su propio aprendizaje y el de sus estudiantes.

En el discurso de la investigación cualitativa, la “postura” (o “enfoque”) se emplea para hacer visible y problemática la variedad de perspectivas según las cuales los investigadores construyen sus interrogantes, observaciones e interpretaciones de datos. Para la autora, “la investigación como postura” apunta a describir las posiciones que los investigadores y otros que trabajan conjuntamente en las comunidades de investigación toman respecto al conocimiento y a sus relaciones con la práctica; se trataría de una “metáfora” que pretende captar los métodos que cada cual establece y con los que cada cual trabaja. A lo largo del tiempo, tal “postura” provee una especie de “piso” al interior de las cambiantes culturas de reforma escolar y de agendas políticas alternativas.

Se diferencia de la noción más común de investigación en cuanto “proyecto a plazo fijo” o como “actividad” dentro de un curso de FD o de un Taller de desarrollo profesional. Alude más bien a profesores y estudiantes de Pedagogía que trabajan en “comunidades de investigación (o indagación) para generar “conocimiento local” (“teoría” con “t” minúscula, al decir de Korthagen *et al.*, 2001), analizan y teorizan (sobre) su práctica, e interpretan e interrogan la teoría y la investigación de los demás. Comporta, como idea esencial, que el trabajo de las “comunidades de investigación” es a la vez social y político, en la medida que implica “problematizar” los dispositivos habituales de escolarización, los modos como se construye, evalúa y emplea el conocimiento y los roles individuales y colectivos de los docentes en la realización de los cambios.

De modo similar a cómo provee un marco de referencia para entender el aprendizaje de los profesores de la enseñanza fundamental, “la investigación como postura” también ofrece una perspectiva tanto intelectual como práctica acerca de la formación de los FP, en cuanto modalidad para aprender de y sobre la práctica de FD al comprometerse en una investigación sistemática sobre dicha práctica al interior de una comunidad permanente de colegas.

Tal enfoque sería consistente con numerosos conceptos relacionados en el campo académico y profesional, que se ha ido diseminando en la literatura internacional y los intercambios especializados en una variedad de modalidades y enfoques especí-

ficos de “investigación de los propios especialistas y profesionales de la educación y la formación”, tales como “la investigación de docentes” (“teacher research”), la “investigación-acción”, la “investigación autobiográfica”, los “autoestudios” (“self-studies”, sobre los que volveré un poco más adelante), la “investigación o indagación reflexiva” (“reflexive inquiry”), o ciertos “movimientos”, tales como los denominados “convirtiéndose en aprendices o estudiantes de la enseñanza” (“becoming a student of teaching”) o “la nueva colegialidad en la formación docente” (“the new scholarship in teacher education”). Una muestra relevante del progresivo crecimiento internacional de la tendencia de los FP a comprometerse en la investigación de su propio trabajo formativo estaría en el hecho de que, en la propia Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) vendría funcionando, por más de una década, un grupo cuyo interés o ámbito específico de trabajo es el de “Autoestudio de las prácticas de formación docente”, que ha promovido diversos congresos y conferencias, así como la publicación de “Handbooks” internacionales para difundir los trabajos realizados por profesionales de la formación de países de América del Norte y de Europa⁵.

Todos esos trabajos apuntan a testimoniar la emergencia de una nueva terminología y de nuevos contextos para realizar y publicar el trabajo de formación docente. También sugieren una reconceptualización del rol del FP y una valiosa modalidad para repensar la formación permanente de éstos; tal rol no privilegia ni la erudición académica ni la práctica, sino postula una rica dialéctica entre ambas, en la que se van diluyendo progresivamente las líneas divisorias entre, por una parte, la práctica profesional de formación docente y, por otra, la investigación relativa a la enseñanza y la formación docente inicial.

Lunenberg y Willemse (2006) señalan que los “autoestudios” empiezan a desarrollarse más ampliamente en los años 90: son los propios FP que se ponen a estudiar los procesos involucrados en sus esfuerzos por mejorar sus prácticas formativas de profesores. En el ámbito de los Estados Unidos, los especialistas señalaban que poco se sabía y anunciaban que poco se llegaría a saber antes de fin del siglo XX sobre cómo trabajaban los FP. Los profesionales de educación entraban a este campo de trabajo porque habían sido “buenos profesores” en la educación escolar o porque eran expertos en algún área de conocimiento escolar. Algunos estudios mostraban una situación similar para Europa: los FP carecían de preparación formal y a menudo recibían poco o nulo

⁵ Me parece relevante recomendar aquí la consulta de dos textos que contienen abundante información sobre los “autoestudios”: Loughran y Russell (2002) y Loughran, Hamilton, LaBoskey y Russell (2004). Además de analizar con mayor detalle y profundidad las bases conceptuales, epistemológicas y metodológicas de dicho enfoque de la investigación sobre la formación docente y la formación de los formadores de profesores, presentan una variada gama de estudios y experiencias llevadas a cabo por especialistas de distintos contextos nacionales a nivel norteamericano y europeo.

apoyo de sus colegas experimentados; la mayoría de FP nunca han recibido formación y entrenamiento en métodos de enseñanza, cooperación y aprendizaje apropiados para aprendices adultos (estudiantes de Pedagogía y profesores en ejercicio). El origen principal de muchos de los problemas que presentaba la FFP se atribuía al hecho de que esta cuestión o problemática había sido más bien descuidada (ver también un interesante análisis de Loughran y Russell, 2007a al respecto).

Ambos autores holandeses agregan que la conciencia sobre el hecho que la formación de profesores requiere tanto conocimiento como destrezas específicas ha comenzado a surgir en forma reciente, debido principalmente a tres factores incidentes:

- La *investigación* había revelado que los *programas tradicionales de FD* habían consistido habitualmente en una colección variada y no siempre articulada de “Cursos”, en los que la teoría era presentada sin mucha relación con la práctica docente; ello llevó a concluir que el impacto de tales programas formativos tradicionales en sus graduados había sido más bien pobre y que el impacto efectivo de dicha formación estaría ligado a que el entorno global de los profesores y de la FD recibiera mayor atención en el sistema institucional. Por otra parte, el método habitual “declarativo y frontal” habría probado no ser muy productivo⁶.
- El *impacto del enfoque constructivista*, que dio lugar a nuevas visiones sobre el aprendizaje docente y la FD: así, por ejemplo, se ha ido formando progresivamente un consenso general acerca de que las personas construyen su propio conocimiento sobre la base de sus experiencias; cuestiones tales como la relativa al desarrollo de estrategias metacognitivas en el aprendizaje han ingresado en los currícula de FD, siendo la reflexión sobre la (propia) práctica uno de los focos principales en muchos de los programas de FD a nivel mundial⁷.
- Un *mayor impulso subyacente a cambios recientes en la FD*, suscitados principalmente por la *escasez de docentes* en muchos países. Por ello, han buscado la solución de ofrecer nuevos programas formativos que ofrecían vías rápidas de ingreso a la profesión; también las instituciones formadoras han procurado establecer relaciones de colaboración constructiva entre profesores de las escuelas que supervisan a los nuevos docentes y profesores universitarios más focalizados en los aspectos teóricos⁸.

⁶ La falta de espacio nos impide complementar lo señalado con lo planteado por Loughran y Russell (2007b.) en un relevante y profundo artículo en que postulan la necesidad de “comprender la enseñanza como una disciplina”.

⁷ Respecto a lo último, se pueden ver los alcances que ello ha tenido para la situación chilena en Cornejo (2003).

⁸ Dicha situación también afectará significativamente al sistema chileno de FD a raíz de un cambio que se ha acordado aplicar a corto plazo a nivel escolar: menor duración de la Enseñanza Básica,

Este conjunto de factores y transformaciones es el que habría inspirado –y continuaría inspirando– a los FP que toman en serio su profesión a estudiar los procesos involucrados en el mejoramiento de la calidad de la FD y de sus resultados. Sin duda, eso ha sido un elemento crucial en la “investigación de autoestudio” (“self-study research”), en la medida que ésta es desarrollada por los mismos FP y se focaliza en sus prácticas formativas (ver también los alcances bastantes similares desarrollados por Loughran, 2002).

Como indica Loughran (2002) en los “autoestudios”, se hace algunas veces una diferencia entre los “estudios individuales” y los “realizados en colaboración”, partiendo de la premisa central de que una re-construcción o re-formulación suele ser más difícil de lograr cuando se la intenta desde una perspectiva individual que al hacerlo desde una implementada en colaboración con otros. La potencialidad de tal colaboración a menudo gira en torno a la necesidad de que la interpretación de los datos debe ser cotejada y contrastada con un “otro” valorizado y en quien se confía (los “colegas o amigos críticos”, o “critical friends”)⁹. La “audiencia” constituiría así otra característica distintiva de los “autoestudios”: a través de éstos hay un creciente sentido de “comunidad” (de aprendizaje de y sobre la enseñanza) por el cual los participantes se consideran comúnmente a sí mismos trabajando juntos para constituirse en una influencia positiva en su campo de experticia, el de la ‘enseñanza sobre la enseñanza’. En la medida que la intención de los “autoestudios” es práctica, de aplicación, su utilidad se concibe como comenzando por cada sujeto, pero según una modalidad en que, a través del cambio docente, se puede fomentar la posibilidad de un genuino cambio educacional.

b. La formación de los formadores de profesores como función y ámbito de formalización institucional y de inversión de recursos

En mi experiencia, cualquier intento o proyecto de cambio e innovación suele comenzar y adquirir cierta proyección y trascendencia gracias a la toma de conciencia, al esfuerzo y a los aportes de individuos o pequeños grupos de éstos convencidos y motivados por la necesidad del cambio y su orientación de acuerdo a un sentido determinado. Tales

mayor duración de la Enseñanza Media. Ello demandará no sólo mayor cantidad, sino, sobre todo, mejores profesores para hacerse cargo de la nueva formación, que requerirá maestros más especializados tanto desde el punto de vista etario de la población a atender como de los subsectores de aprendizaje correspondientes.

⁹ Sobre el aprendizaje de la enseñanza con los colegas o amigos críticos, ver también el trabajo-testimonio de Schuck y Segal (2002). En mi opinión, su equivalente en la reciente literatura de origen francófono pueden ser los elementos que fundamentan y operacionalizan el dispositivo de “acompañamiento reflexivo” de carácter esencialmente colaborativo (ver, por ejemplo, en Donnay y Charlier, 2006).

esfuerzos y aportes son y serán siempre necesarios, pero no me parecen suficientes para asegurar cierta permanencia y trascendencia a los cambios deseados; se precisa también que progresivamente se produzca cierta formalización e institucionalización de la innovación, que conduzca a su reconocimiento en los ámbitos en que ella opera y a los que ella implica y que facilite su acceso a las oportunidades que le facilitarán su continuidad con cierta probabilidad de éxito. Por ello, postulo algunas acciones, en distintos niveles de la organización de nuestro sistema educacional y formativo, que faciliten una mayor atención y un decidido desarrollo de la problemática asociada a la FFP, con la convicción y certeza de que, en forma similar a lo que acontece en otras experiencias internacionales, contribuya al mejoramiento de la calidad de la formación de profesores y, a través de ello, al logro de aprendizaje de mejor calidad para todos los estudiantes de nuestro sistema escolar.

Un espacio o nivel en que debería producirse progresiva y flexiblemente tal formalización e institucionalización debería ser el de la propia institución de formación inicial de profesores, de modo que abarque y comprometa efectivamente al conjunto de sus actores: directivos, académicos y estudiantes, integrando incluso a las instituciones escolares que colaboran más estrechamente en la labor formativa de nuevos profesores.

Un modo de concretar el reconocimiento de la FFP y su función de aporte eficiente y eficaz a la tarea global de formación inicial docente pudiera formalizarse mediante la constitución de una instancia formal, que tuviera a su cargo velar de modo sistemático y permanente por la orientación, organización, implementación, desarrollo y evaluación de los procesos formativos de sus propios formadores. Dicha formalización requeriría ser concebida esencialmente como para promover una gestión que apunte más a una animación y participación colaborativa y responsable en las decisiones y las acciones que al control burocrático y vertical de las mismas.

Me parece pertinente y aportador lo que planteó Cochran-Smith (2003) respecto al tiempo, ritmo y contexto social y organizacional de la FFP: considerando lo que se ha ido conceptualizando como “nuevos modelos” o “paradigmas” de FD y de desarrollo profesional”, en los que se acentúa la noción de ‘aprendizaje continuo a todo lo largo del ciclo profesional’, sería preciso pensar en una FFP como un proceso continuo que tiene lugar a todo lo largo del ciclo de trabajo profesional formativo, y ya no más como un proceso que tiene lugar en un momento o período único, previo al trabajo real formativo o como un proceso realizado “durante el servicio o ejercicio formativo” con carácter de “re-entrenamiento” o de “desarrollo del personal”, en que los formadores reciban la última información sobre técnicas docentes efectivas. Tal necesaria continuidad del proceso formativo de FP sería también coherente y consistente con la noción de “la investigación como postura” ya comentada, en que la FFP acontece en el contexto de comunidades de investigación, en las que cada cual es un aprendiz, un investigador, un buscador de nuevas perspectivas y un formulador de interrogantes respecto a las cuales

ningún participante posee algunas respuestas inmediatas. Por ello, aun cuando el grupo de docentes acudiera en su indagación y reflexión a aportes o recursos externos directos o indirectos de “especialistas”, no se trata en ningún caso de reproducir la relación del “profesor” y “los aprendices”, sino de un proceso en que los propios formadores “se forman unos a otros” en la medida que consideran el trabajo de los demás como “generador”, pero también como “abierto a la indagación y al cuestionamiento”; eso se va logrando progresivamente, con el aporte teórico y práctico de cada cual, pero necesariamente asociado al trabajo del equipo o comunidad en su conjunto.

Pero los propósitos y las tareas asociadas a la implementación y progresiva institucionalización de la FPP se convertirían en un esfuerzo relevante y loable, pero no factible ni sustentable a largo plazo, si no se piensa que ella requiere convertirse también en un programa sistemático que esté dotado de recursos específicos, tanto humanos como financieros, que le faciliten su desarrollo y una mayor probabilidad de lograr sus objetivos.

A nivel de recursos humanos, su principal fuente son los propios formadores, pero éstos requieren disponer de tiempo liberado de carga docente y de otras tareas de administración, tanto para investigar y reflexionar en forma personal como para compartir sus acciones y reflexiones con sus colegas formadores de la propia institución, así como con los de las instituciones escolares de la formación docente inicial. Los recursos financieros requeridos deben considerarse como un ítem específico, asignado a la entidad o instancia a la que se haya hecho responsable formalmente de la gestión de las acciones sistemáticas de FFP; además del tiempo que los FP dediquen a su propia formación, su monto debería cubrir al menos posibilidades de intercambio y publicación de los trabajos internos de investigación y reflexión sobre las propias prácticas de formación de nuevos profesores.

Para terminar, otro espacio o nivel en que se deben procurar progresos en la formalización y dotación de recursos me parece que debe implicar al sistema educacional mismo, más allá de lo que acontece en cada institución formadora de profesores. En ese sentido, sugiero que en el proceso de acreditación al que se deben someter obligatoriamente las carreras de Pedagogía en el país se debería considerar, como uno de los criterios desde los cuales se evalúa la calidad de la formación de la respectiva carrera, la modalidad explícita como ésta incorpora la formación de su personal formador en su sistema para asegurar y autoevaluar la calidad de la formación que ofrece. Creo que no faltarán aportes que permitan especificar los indicadores que faciliten verificar la presencia e implementación efectiva y productiva de la modalidad determinada por la propia institución.

Otra dimensión a la que habría que considerar respecto a la formación de los formadores –y que no sólo implica a los que formamos profesores para el sistema

escolar, sino también a los sistemas de formación de otros profesionales– apunta a la necesaria y nunca suficiente asignación de recursos económicos que contribuyan al enfrentamiento de, al menos, dos situaciones problemáticas, cuyo mejoramiento se vería muy favorecido y facilitado: por una parte, la de la inducción o iniciación pedagógica, formal y sistemática de los que comienzan a actuar de modo más permanente en este campo de formación, diferente al que han estado desempeñando habitualmente y, por otra, la de la necesaria intensificación de la investigación y reflexión sobre las prácticas de formación, de modo que facilite la construcción y re-construcción del conocimiento requerido para el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación de nuevos profesionales.

Referencias Bibliográficas

- Cochran-Smith, M.** (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19: 5-28.
- Cochran-Smith, M.** (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, N° 2: 219-225.
- Comisión sobre Formación Inicial de Docentes** (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Secretaría Técnica de la Comisión, Serie Bicentenario, Santiago, Chile.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación** (2006). Informe final. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Cornejo, J.** (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. Revista *PENSAMIENTO EDUCATIVO*, vol. 32: 343-373.
- Cornejo, J.** (2005). La formación de formadores de profesores: una deuda ineludible, un desafío pendiente. *Revista Foro Educacional*, 2° Semestre, N° 8: 15-45.
- Donnay, J. y Charlier, É.** (2006). Apprendre par l'analyse de pratiques: Introduction au compagnonnage réflexif. Québec: Editions du CRP; Belgique: Presses Universitaires de Namur.
- Korthagen, F.A.J.; Kessels, J.; Koster, B.; Langerwerf, B. y Wubbels, T.** (Eds.) (2001). Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koster, B.; Brekelmans, M.; Korthagen, F.A.J. y Wubbels, T.** (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, N° 2: 157-176.
- Loughran, J. y Russell, T.** (Eds.). Improving Teacher Education practices through self-study. London: Routledge Falmer.
- Loughran, J.** (2002). Understanding self-study of teacher education practices. En J. Loughran y T. Russell (Eds.), *Improving Teacher Education practices through self-study*. London: Routledge Falmer, pp. 239-248.

- Loughran, J. y Berry, A.** (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, N° 2: 193-203.
- Loughran, J. y Russell, T.** (2007a). Looking into teaching about teaching. Editorial. *Studying Teacher Education*, vol. 3, N° 1: 1-3.
- Loughran, J. y Russell, T.** (2007b). Beginning to understand teaching as a discipline. *Studying Teacher Education*, vol. 3, N° 2: 217-227.
- Loughran, J.; Hamilton, M.L.; LaBoskey, V.K. y Russell, T.** (Eds.) (2004). *International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lunenberg, M. y Willemse, M.** (2006). Research and professional development of teachers educators. *European Journal of Teacher Education*, vol. 29, N° 1: 81-98.
- Murray, J. y Tale, T.** (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, N° 2: 125-142.
- Russell, T. y Korthagen, F.A.J.** (Eds.) (1995). *Teachers who teach teachers*. London, Washington D.C.: Falmer Press.
- Schuck, S. y Segal, G.** (2002). Learning about our teaching from our graduates, learning about our learning with critical friends. En J. Loughran y T. Russell (Eds), *Improving Teacher Education practices through self-study*. London: Routledge Falmer, pp. 88-101.
- Zeichner, K.** (2005). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, N° 2: 117-124.

FECHA DE RECEPCIÓN: 12 de noviembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 6 de diciembre de 2007

FORMACIÓN DE PROFESORES: UNA REFLEXIÓN Y UNA PROPUESTA

Teacher Education: a reflection and a proposal

ARACELI DE TEZANOS*

Resumen

Este artículo posiciona la enseñanza como eje de la formación de profesores para la educación básica y media. La enseñanza se caracteriza aquí como una noción compleja fundada sobre el conocimiento de la historia de la profesión, el conocimiento de los aparatos disciplinarios que la estructuran y su relación con el enseñar y con una revisión crítica y sistemática de la tradición. Se discuten dos miradas sobre la historia de la profesión. La práctica docente se define al mismo tiempo como el lugar de la identidad de la profesión y donde los futuros profesores aprenden los procesos de constitución y producción del saber pedagógico, propio del oficio de enseñar. Se formulan cuatro tesis: i) centrar el diseño curricular en la teoría y práctica de la enseñanza, ii) la formación de profesores primarios o para la educación media deben tener la misma duración, iii) estructurar la práctica docente durante toda la formación en relación estrecha con escuelas y liceos y, iv) promover la formación en la excelencia de maestros de maestros. Finalmente se proponen modificaciones administrativas, institucionales y legales que deben producirse en la formación de profesores para revertir la situación actual.

Palabras clave: formación de profesores, historia de la profesión, práctica docente, tradición pedagógica, enseñanza

Abstract

This article places teaching as the main axis in the education of primary and secondary teachers. Teaching is developed here as a complex notion based upon the history of the profession, the knowledge of foundational ground disciplines and by the critical and systematic revision of tradition. Two historical views about teaching profession are discussed. Teaching practice is simultaneously, defined as the place where professional identity is to be found and where pedagogical knowledge is built, developed and learnt by student teachers. Four theses are formulated: i) curriculum design should be centered on teaching theory and practice; ii) Teacher education should be equal in length for primary and secondary teachers; iii) teaching practice should be closely linked to schools through out the whole of teacher education and iv) excellence among teacher educators should be promoted. Finally, some administrative, institutional and legal changes within teacher education are suggested towards reversing the current situation.

Key words: teacher education, history of the profession, teaching practice, pedagogical tradition, teaching

* Doctorant en Etudes Ibériques et Ibéroaméricaines, Université de Paris X - Nanterre. Investigador Asociado del Instituto de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, araceli.tezanos@orange.fr

A veces la historia se manifiesta en extraños caminos y andares... Para un profesor en Chile a fines de los años 20 el mundo de lo pedagógico era asible, concreto y fructífero en su cotidianidad laboral y el camino de su formación estaba claramente definido. Hoy, en cambio, este mundo no existe. Se ha transformado en un espacio de ambigüedad e indefinición.

Este vacío a mi juicio está en la raíz de la pérdida cada vez más flagrante de la identidad profesional. No existe una idea clara sobre **qué es la enseñanza**, es decir, aquello que diferencia y determina la profesión docente. La enseñanza es el eje de la tradición de quienes asumen la responsabilidad de ocuparse de los procesos de apropiación de la cultura, así como de la definición, constitución y transmisión del conjunto de los saberes que hacen posible para la sociedad la formación de sujetos autónomos, conscientes de sí mismos y de la sociedad en que viven.

Los maestros son los portadores y custodios de esta tradición. La formación de profesores es una noción compleja, cuyos elementos constitutivos son

1. el conocimiento de la historia de la profesión,
2. el conocimiento de los aparatos disciplinarios que la estructuran y su relación con el enseñar
3. la revisión crítica y sistemática de la tradición.

Estos elementos se abordan en este artículo para finalizar con algunas sugerencias para enfrentar en lo inmediato los imprescindibles cambios que reviertan la actual situación de la formación de profesores de enseñanza básica y media en Chile.

La insoportable levedad de la historia de una profesión

Si en una reunión de personas preocupadas por el tema educativo se preguntara sobre el origen de la profesión docente, seguramente nos sorprenderíamos de la casi completa ausencia de un conocimiento, aunque fuere superficial, del recorrido histórico de la profesión. Si alguna respuesta surgiera lo más probable es que ella emerja de la historia de la educación desde donde se podría establecer un vínculo entre la historia de la profesión y la historia de la escuela, pero en ningún caso del oficio de enseñar.

En razón de esta constatación nos parece esencial, con la mirada dirigida hacia la formación de profesores, establecer algunas distinciones y ciertos hitos que marcan la emergencia histórica del sujeto de la enseñanza: **el maestro**.

El maestro, cuya esencia de sujeto se delimita y adquiere significado en la capacidad de leer y aprehender la realidad sociocultural y política de su época, así como en la habilidad de transmitir una “caja de herramientas” que abrirán la posibilidad a un

otro colectivo, sus alumnos, de comprender, interpretar y actuar en esa realidad para avanzar en su construcción. Es necesario subrayar aquí una primera constatación clave para abordar la formación de maestros: la delimitación del significado de la figura del maestro trasciende tanto la historia de la escuela como la historia de los métodos de enseñanza¹.

La historia de la escuela siempre surge enraizada en la tradición griega, aunque la escuela tal como la conocemos hoy emerge institucionalmente a fines de la Edad Media y se consolida durante la Edad Moderna². Es la historia de la escuela o, para expresarlo con mayor precisión, la historia de la escolarización, la que se relaciona directamente con la historia de los métodos de enseñanza e indirectamente con la historia de la profesión docente. Esto es así porque las propuestas sobre el método que estarán vinculadas a lograr una mayor rapidez y eficiencia del aprendizaje³ se concretizan en la práctica social específica del enseñar, propia de los maestros.

Más allá de esta relación entre profesión docente y evolución del método, la historia del oficio de enseñar se inscribe en las prácticas discursivas de los sujetos que lo ejercen. Es decir, en los enunciados a través de los cuales los oficianes (“practitioners”) de la enseñanza dan cuenta de su saber.

En consecuencia, la historia de la profesión docente se genera en los registros de los modos en que se concretiza el oficio de enseñar. En términos de Foucault, en el “umbral de positividad” que determina y delimita el proceso de producción de saber⁴. Dicho de otro modo, la historia de la profesión se articula en el desarrollo y la **constitución del saber pedagógico**⁵ que, a su vez, emerge y se articula en las prácticas discursivas de

¹ Sobre estas distinciones ver Hamilton, D. Notes from Nowhere: on the beginnings of modern schooling, en Popkewitz et alii (eds.). Cultural History and Education, Routledge Farmer, London 2001: 187-206.

² Del pasaje de la clase a la noción y significado de la escuela ver D. Hamilton *Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”*, in Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 1, enero-abril, 1993.

³ Sobre la historia de las discusiones acerca del valor del método de enseñanza ver: Gilbert, N. Renaissance Concepts of Methods, Columbia University Press, N.Y. 1960, y D. Hamilton Towards a Theory of Schooling, London, Farmer, 1989.

⁴ Foucault, Michel, L'Archéologie du savoir, NRF, Paris, 1989: Cap. IV, VI parte. En este texto Foucault utiliza como eje de su argumentación sobre la constitución del saber y el enfoque arqueológico de la investigación el ejemplo del oficio de los médicos. Los maestros comparten con ellos tanto la condición de oficio, el ser portadores de una tradición y el ser constructores de saber.

⁵ El concepto de saber pedagógico es recogido de los trabajos de investigación de Olga Lucía Zuloaga, directora del proyecto de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, el cual, además de diversas publicaciones, ha generado el Archivo Pedagógico de Colombia donde es posible revisar más de 10.000 documentos referentes al proceso histórico del sistema educativo colombiano como a la historia de la profesión docente. El Archivo Pedagógico de Colombia gestiona los objetos de conocimiento que se producen dentro y fuera de la Universidad Pedagógica

los maestros que dan identidad al oficio de enseñar. Estas prácticas discursivas que dan sentido y significación a la profesión docente recuperan los modos como los maestros han expresado y expresan sus representaciones del enseñar en diferentes épocas de la historia y del proceso de institucionalización de la escuela, considerando esta última como el espacio natural en el cual ejercen su oficio⁶, pero no el único.

Por otra parte, es clave constatar cuáles son las estructuras institucionales que cumplen o no con la función de cautelar y reproducir el saber pedagógico. El resultado de un tal análisis debiera dar pistas para poder comparar, sobre una base sólida y objetiva, el desempeño de los sistemas educativos nacionales.

Un análisis en profundidad de estas formaciones discursivas, que vaya más allá de una cronología, permitirá distinguir los diversos patrones culturales en los cuales emergen.

Por ejemplo, un análisis de la historia de la enseñanza podrá diferenciar, a lo largo de la historia de Occidente y Oriente, la influencia de las concepciones sobre la enseñanza provenientes del luteranismo o del catolicismo, de una parte, o del mundo del budismo o el confucionismo de otra.

Basándonos en la institucionalización de la figura del maestro en la escuela en la Edad Moderna anotada más arriba, es posible y sorprendente constatar que en Occidente, para las dos vertientes del cristianismo mencionadas, dicha imagen tiene un mismo origen histórico: una comunidad medioeval llamada la Fraternidad de la Vida Común. Pues es allí que tanto Jean Sturm (1507-1589) y su escuela de Estrasburgo como la Compañía de Jesús (1540) encuentran las fuentes de su pensamiento y obras pedagógicas, ambas iniciadas en el siglo XVI⁷. Será la evolución histórica de las condiciones sociopolíticas de las diferentes sociedades las que irán marcando el alejamiento de este origen común de los modos de ser maestro.

Ambas concepciones están presentes en América Latina, en diferentes momentos de la historia de sus maestros. Aquella que portaba la Compañía de Jesús y que se inscribe en la *Ratio Studiorum* (1599) marcará a los maestros durante el período colonial, y me atrevería a afirmar, más allá de la expulsión de los jesuitas en 1767. La otra, propagada por el luteranismo y el calvinismo, vendrá de la mano de los

Nacional. Entendidos éstos no como cosas o instrumentos, sino como las configuraciones lógicas del discurso, del pensamiento y del conocimiento. <http://archivo.pedagogica.edu.co/>

⁶ Podría afirmarse que esta noción sobre la historia de la profesión subyace, no siempre de manera explícita, a los trabajos de investigación que dan cuenta de la identidad docente a través de la recolección de las narrativas de los profesores.

⁷ Hamilton, D. *Towards a Theory of Schooling*, London, Farmer, 1989.

reformadores del sistema educativo en el siglo XIX, cuya cabeza más visible fue Domingo Faustino Sarmiento.

Lamentablemente, la verdadera y auténtica historia de la profesión docente permanece invisible. Puesto que la historia generalmente conocida y aceptada se construye desde una mirada externa, ajena a la profesión de maestro, que enuncia sus propias imágenes y símbolos sobre el oficio de enseñar.

Para entender el origen de esta visión externa en América Latina es clave conocer el rol de la tradición borbónica que impera durante la colonia. Su influencia es fundacional en la construcción externa de la historia de la profesión docente, debido a una concepción autoritaria y elitista de la sociedad, que conlleva el desprecio a la profesión del maestro de escuela.

Esta historia externa aparece, generalmente, en la literatura, en la cual el personaje Dimitas Arias, un maestro rural colombiano, a inicios del siglo XX, es descrito con minucia e inteligencia por Tomás Carrasquilla⁸. Este personaje incapacitado físicamente con serias dificultades de expresión se transformará metafóricamente, en Colombia, en el paradigma de la imagen social del maestro. Esta imagen social también se expresa en algunos dichos que aparecen en la conversación cotidiana en cualquier ciudad del cono sur de América Latina como “más pobre que un maestro de escuela”, heredado evidentemente de la cultura borbónica del imperio. Una historia que se manifiesta en el siglo XIX en Chile con la disputa entre Bello y Sarmiento⁹. Y es en la Universidad de Chile, en el momento de festejar el centenario de su fundación, donde se justifica la decisión de Bello de privilegiar el papel de la Universidad en el desarrollo de la educación, cuando Yolando Pino señala

“No hay que olvidar que los hechos históricos le daban la razón y que por entonces era imposible crear de la nada un cuerpo de maestros, suficientemente numeroso, que hubiera podido difundir la “ilustración bajo forma conveniente”, en circunstancias en que la propia capital no contaba con ninguna escuela sostenida por el Estado y la enseñanza del pueblo se reducía a la lectura, la escritura y el rezo. Pero la ley, que

⁸ “El sumo sacerdote de este templo de Minerva, yacía en su camilla de ruedas. Sobre ser maestro de escuela, estaba tullido desde tiempo inmemorial. Para los alumnos fue siempre una terrible y misteriosa adivinanza, cómo aquella cabeza de hombre pudiese estar encaba en “una cosa tan chiquita que ni cuerpo de cristiano parecía”; pues el bulto que presentaba bajo las delgadas mantas esta pobre humanidad de “El Tullido” por antonomasia no era mayor que el de un rapazuelo de ocho años...” Carrasquilla, T., Obras Completas, E.P.E.S.A., Madrid, 1952. Primera publicación entre 1897 y 1989.

⁹ Sarmiento, fundador de la primera escuela de preceptores en 1842, defendía la necesidad imperiosa de expandir la escuela primaria como base de una sociedad culta y democrática, ver: Labarca, A. Historia de la Enseñanza en Chile, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939.

*había sido redactada por Bello, entregaba a la Facultad de Filosofía y Humanidades la orientación y dirección de las escuelas elementales*¹⁰.

La propuesta de Andrés Bello refleja, ya no la concepción borbónica del imperio español, sino el elitismo de la sociedad francesa marcada históricamente por el despotismo ilustrado al que nunca preocupó en demasía la educación del pueblo. Esta tendrá que esperar, en Francia, la llegada de Jules Ferry en 1883 para llevar a cabo la expansión de la escuela primaria y la creación de las escuelas normales primarias donde se formarán sus maestros, como fundamento de una sociedad democrática¹¹.

En Chile, solo en el período de la conformación de las Comisiones Pedagógicas en las escuelas y la fundación de la Revista Educación en 1929, los profesores chilenos recuperan su propia historia y la hacen visible. Es el momento donde surge un reconocimiento público de la palabra y el saber de los profesores, expresado en las discusiones generadas al interior de las Comisiones, a partir de las que emerge una reforma del sistema educativo que incluye la formación de profesores y el programa de estudios en las escuelas, que será frustrada en 1931¹². Después todo vuelve a su cauce, y la historia concreta, que se expresa en las prácticas discursivas de los maestros, retoma su condición de invisibilidad.

Por último, el proceso de recuperación y actualización de la historicidad de la profesión y consecuentemente del saber pedagógico reencuentra a los profesores con lo académico, ámbito que aparentemente se presenta como contradictorio con la idea o concepto de oficio. Sin embargo, los profesores, al igual que los médicos, tienen el privilegio de conectar lo artesanal con lo intelectual. No existe práctica sin teoría, ni teoría sin práctica. Y la construcción de teoría, en el caso de los profesores, apela a una reflexión rigurosa sobre la enseñanza, pues es en ella que se hace realidad y concreción el oficio de maestro. En esta reflexión emerge la historicidad de los elementos sustantivos de una tradición que identifica y da sentido a la profesión. Las generaciones de profesores formadas y perfeccionadas en un contexto marcado por la ausencia de reconocimiento de la historicidad de la profesión han sido debilitadas en su necesaria fortaleza para afrontar los desafíos que plantea el proceso de modernización de la sociedad chilena y, en consecuencia, de su sistema educativo. Esta situación ha llevado a la búsqueda frenética de modelos externos, sin una revisión rigurosa de sus orígenes y/o de sus fundamentos filosófico-pedagógicos.

¹⁰ Pino Saavedra, Y. Discurso en Anales de la Universidad de Chile, Número conmemorativo del Centenario de la Universidad de Chile, 1943: 428.

¹¹ Ver: Tezanos, A. Formación de maestros y pedagogía en Francia: una revisión y dos comentarios. Documento preparado para el proyecto LA MEMORIA ACTIVA DEL SABER PEDAGÓGICO EN LA CONTEMPORANEIDAD, Instituto de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia.

¹² Este momento de la historia de la profesión es descrito y analizado en Núñez, I. El Trabajo docente: dos propuestas históricas, PIIE, Santiago, 1987.

Lo que lleva, en general, a que la aplicación de los modelos se transforme tanto en una banalización como en una caricatura. Los profesores así entrenados (y el término es usado en su significado literal) llegan a ser meros ejecutores de las ideas de desconocidos otros como consecuencia de su propia y particular historia. Para evitar esta situación todo proceso de cambio en la formación de profesores debe instalar la historia del oficio de enseñar en su justo lugar.

Por otra parte, esta historia reclama urgentemente del desarrollo de proyectos de investigación que puedan dar cuenta de la relación posible entre la parte invisible de la historia de la profesión y aquella construida externamente que provisoriamente llamaremos, siguiendo a Castoriadis, “el imaginario cultural” sobre el oficio de maestro. Es decir, ir más allá de la historiografía que ha marcado los trabajos de investigación sobre Historia de la Educación en el país, e irse acercando paulatinamente tanto a las propuestas metodológicas asumidas desde la “arqueología del saber” que permiten la recuperación de los modos que ha asumido la praxis pedagógica en Chile como a aquellas provenientes del enfoque de *Annales*¹³ que en otros contextos han producido notorios avances en el conocimiento del proceso histórico de la escolarización y sus relaciones con la cultura¹⁴.

Los aparatos disciplinarios que articulan la formación

La idea de la Pedagogía como disciplina fundante de la formación docente, que hemos visto circular últimamente en artículos y presentaciones en conferencias, solo puede ser entendida por la ausencia de reconocimiento de la condición del profesor como un artesano-intelectual¹⁵. En la historia de Occidente, los primeros maestros, organizados en un gremio específico, son considerados como los artesanos que saben el **arte de enseñar a leer, escribir y contar**. Comparten orígenes con todas las profesiones que han emergido de la historia corporativa iniciada en el Medioevo desde la construcción de las catedrales. Al igual que otros oficios, como por ejemplo los médicos, los arquitectos, los científicos, su formación no se sustenta y no puede fundarse en una única disciplina, sino en un conjunto articulado que hace posible el ejercicio del oficio específico¹⁶.

¹³ Sobre la escuela de Annales, ver Burke, P. La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989, Gedisa, Barcelona, 2006.

¹⁴ A este respecto ver Popkewitz, Th. S., Pereyra, M. A., Franklin, B.: History, the problema of Knowledge and the New Cultural History of Schooling en Popkewitz, Th. S et alii (eds.) Cultural History and Education, Routledge, London, 2001: 3-41.

¹⁵ Sobre esta condición de los profesores ver de Tezanos, A. Maestros: artesanos-intelectuales. Estudio crítico sobre su formación, CIUP-IDRC, Bogotá, 1987.

¹⁶ Ningún médico aceptará que la disciplina fundante de su profesión es la Anatomía o la Fisiología. Nadie que haya formado investigadores científicos considerará que su tarea se agota en la transmisión de los contenidos de la disciplina.

Por otra parte, frente a esta idea de la Pedagogía como disciplina fundante, se presenta otro problema vinculado al significado del concepto, que depende de las corrientes de pensamiento pedagógico en que se inscribe. De esta manera, si está enraizado en la cultura francesa o sajona, la pedagogía (escrita con minúscula) se significa como la capacidad que el profesor tiene para enseñar. Dicho en un lenguaje llano: el profesor tiene “una buena o una mala pedagogía”. Es decir, y para dar referencias explícitas, la definición de Durkheim¹⁷ de la pedagogía se compadece perfectamente con su tradición cultural de origen y otro tanto acontece en los escritos de Dewey¹⁸. Esta definición cultural de la pedagogía es la que otorga a las escuelas normales primarias francesas el dominio (*pédagogie*), entendida como el arte de enseñar¹⁹. Encontramos el mismo significado del término pedagogía (*pedagogy*) en los textos de Dewey “Mi credo pedagógico” o “El niño y el programa escolar”²⁰ donde expone sus ideas acerca del papel del maestro y su oficio. Sin embargo, cuando nos enfrentamos al pensamiento alemán, la Pedagogía (*Pädagogik*) es una disciplina que Dilthey define en el prólogo de su Historia de la Pedagogía como “teoría de la formación”²¹. Estos dos orígenes del concepto han sido intercambiables en el mundo de las Escuelas de Educación en Chile, sin que hayamos encontrado en la revisión de las propuestas curriculares para la formación docente ninguna referencia a los mismos. Su empleo depende de las influencias existentes en el momento de las definiciones programáticas.

Una situación similar se produce en relación con la Didáctica. Se podría afirmar que ella pertenece por esencia y tradición al mundo germánico protestante y su preocupación por el método de enseñar y la disciplina. La idea central fue desarrollar un método general de la enseñanza por comparación con los métodos lógicos, que durante los siglos XVI y XVII eran considerados los mejores para lograr un aprendizaje. La Didáctica se transformó en un cuerpo doctrinario normativo de la práctica de los maestros. El texto que mejor la representa es la Didáctica Magna de Juan Amos Comenio, publicada por primera vez en 1632. Herbart (1776-1841) es su continuador, presentando sus cuatro pasos fundamentales del método de enseñanza y la instrucción como principio educativo. Ambos influirán fuertemente en la formación de maestros en América Latina. Más

¹⁷ El texto clásico de referencia es Durkheim, E. *Education et Sociologie*, PUF, Paris 1990.

¹⁸ Ver Tezanos, A. Dewey-Durkheim: los orígenes teórico-filosóficos de las diferencias. Documento preparado para el proyecto LA MEMORIA ACTIVA DEL SABER PEDAGÓGICO EN LA CONTEMPORANEIDAD, Instituto de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia, 2005.

¹⁹ Sobre este tema ver: de Tezanos, A. Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma “la excepción francesa”, en *Educación y Pedagogía*, N° 46, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, diciembre 2006: 33-57.

²⁰ Los dos textos de John Dewey fueron traducidos por Lorenzo Luzuriaga y publicados por Editorial Losada, Buenos Aires, 1956.

²¹ Dilthey, W. *Historia de la Pedagogía*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1968.

aún, será un herbartiano reconocido, Jorge Schneider, quien formará parte de la misión alemana que fundará el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile²². Sin embargo, la influencia de las diferentes variantes del diseño instruccional a mediados de los años sesenta marcará el ingreso en estas instituciones la “metodología de enseñanza”, de matriz conductista, en reemplazo de los contenidos de la Didáctica.

Hechas estas aclaraciones volvamos a los aparatos disciplinarios que articulan la formación de profesores. Formación que tiene como fin último y está determinada por **el enseñar**. La definición de los aparatos disciplinarios que conforman el núcleo central del proceso de formación trasciende las formas de organización de las estructuras curriculares que se adopten. Estas serán definidas a partir de las condiciones institucionales y considerando las particularidades propias del nivel del sistema educativo: nivel básico o secundario²³. Es decir, este núcleo disciplinario debe estar **necesariamente** presente en la formación de **todos** los docentes.

En este horizonte se delimitan y articulan dos ámbitos: uno conformado por aquellas disciplinas que contribuyen a estructurar y dar sentido a la identidad profesional y aquel que aporta a una comprensión e interpretación del contexto en el cual se ejerce el oficio de enseñar.

Disciplinas que fundan la identidad profesional	Disciplinas para la comprensión e interpretación del contexto
Pedagogía	Historia de la Educación
Didáctica	Antropología
Historia de los Métodos de Enseñanza	Filosofía
Psicología Evolutiva	Sociología
Biología	Demografía
Epistemología	Economía

Para diseñar los currículos es necesaria una selección rigurosa del conocimiento acumulado en cada una de estas disciplinas. Los contenidos deben ser los pertinentes y apropiados a la formación de profesores. Es decir, no será la sociología en su totalidad, ni la economía, ni la demografía, sino aquellos contenidos que harán del futuro docente

²² Labarca, A. Historia de la Enseñanza en Chile, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939.

²³ Para analizar un ejemplo de diferentes estructuras curriculares articuladas sobre el corpus disciplinario que se presenta a continuación ver: de Tezanos, A. El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2006. En el texto se da cuenta de la transformación curricular de las carreras de Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogías para la Educación Media, Educación Parvularia y Educación Diferencial realizada en el Instituto Profesional de Osorno (actual Universidad de Los Lagos) entre 1989 y 1995.

un intelectual, un ciudadano culto por excelencia. Un profesional capaz de comprender a sus alumnos, su contexto, sus capacidades, el desarrollo de sus estructuras cognitivas y, fundamentalmente, cómo manejar en forma permanente la dialéctica entre conocimiento de sentido común y conocimiento científico. Este es el **núcleo fundamental** del oficio de enseñar para **todos** los profesores.

Finalmente, la aceptación de este núcleo disciplinario como eje de la formación de profesores reclama un trabajo arduo de los aparatos de investigación. En este contexto, nos parece importante establecer algunas distinciones en las disciplinas propias a la identidad profesional y en las cuales es imprescindible profundizar en la producción de conocimiento en Chile. También es importante aclarar que lo que se presenta a continuación deja por fuera la investigación en el aula. En razón de que esta última está vinculada directamente con la producción de saber pedagógico propia de los maestros. La orientación de este tipo de proyecto se tratará más adelante.

La **investigación educativa** analiza y explica la educación en su carácter de institución social y la forma en que ella se concretiza: el sistema educativo. Es decir, su objeto de estudio es la organización y estructura del sistema así como también las condiciones históricas, sociales, económicas y culturales en las cuales opera. Las disciplinas que pueden abordarlo son múltiples, lo cual ha permitido ampliar y profundizar en la interpretación y la comparación desde diferentes perspectivas los procesos de constitución, organización, articulación y funcionamiento de los diferentes sistemas educativos. Más aún, esta investigación educativa amplía su frontera de trabajo hacia las formas y los sentidos en que se relaciona la educación con otras instituciones socioculturales.

La **investigación pedagógica** se instala en la explicación, análisis e interpretación de la relación pedagógica, entendida como el espacio que media la formación de sujetos y el desarrollo de todas sus potencialidades tanto cognitivas como sociales. La investigación pedagógica tiene como horizonte para su despliegue y producción su condición de teoría de la formación y dará cuenta de la articulación entre los elementos que median la relación pedagógica, tales como el trabajo, el lenguaje y la afectividad²⁴.

La **investigación didáctica** indaga los elementos constitutivos del enseñar. Su propósito es develar el significado de nociones tales como método, aprender, transmisión, actividad, contenido, programa y todos aquellos que vayan emergiendo en la labor investigativa que permitan profundizar y complejizar el concepto de enseñar. La interpretación del sentido de las relaciones entre estas nociones es la que sustenta la Didáctica entendida como la teoría de la enseñanza. Por último, la investigación didáctica no puede confundirse con la investigación en el aula propia de los maestros.

²⁴ Ver Tezanos, A. Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía, en Hoyos, G. (ed.) El Sujeto como objeto en las Ciencias Sociales, Cinep, Bogotá, 1982.

Este bosquejo absolutamente primario de un programa de investigación en las disciplinas que articulan el oficio de enseñar requiere la formación rigurosa de académicos con un conocimiento profundo tanto de los contenidos disciplinarios como de los diversos procedimientos de la tarea de investigación.

Un último comentario sobre los aparatos disciplinarios que articulan la formación. Seguramente, un lector académico de una Facultad de Educación mirará esta propuesta como incompleta y no actualizada, pues en ella no se incluye el uso de nuevas tecnologías informáticas o una pseudodisciplina llamada “metodología de investigación”.

En relación con el primer tema, considero que una de las tareas de la formación de los futuros profesores es la desmitologización del uso de los computadores como la panacea del mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los alumnos. Su aparición en el mundo de la escuela o el liceo nos recuerda la fragilidad de la institución educativa frente a las imposiciones del medio para elaborar una respuesta coherente y adecuada. Sin desconocer su valor, el uso de las nuevas tecnologías tiene que tener la condición de un instrumento más que facilita las comunicaciones y que permite el desarrollo de procesos de búsqueda, facilitando la diseminación y acceso a la información. Precisamente, a causa de ello reclama de una cada vez mayor preocupación por los modos de enseñar que permitan el desarrollo de las herramientas básicas de acceso al conocimiento. Estos modos de enseñar tendrán que estar enfocados hacia el desarrollo de las estructuras cognitivas de los estudiantes, más que a la repetición de contenidos carentes de significado²⁵.

En cuanto a la “metodología de investigación” transmitida como una regla canónica a seguir, nos parece carente de toda significación y sentido en un programa de formación docente. Más aún, cuando es bien sabido que los currículos de formación de licenciados en Ciencias Básicas o Matemáticas nunca contemplan este tipo de enseñanza. La investigación será su oficio y será aprendido al lado de alguien que lo ha practicado durante años. Además, basta una revisión de la trayectoria académica de los profesores a cargo de estos cursos en cualquier Escuela de Educación para constatar que, en rarísimas ocasiones, han participado o dirigido proyectos de investigación. Por el contrario, los docentes que lo han hecho van a conducir a los estudiantes hacia una

²⁵ A este respecto los resultados de las investigaciones realizadas por Michael Shayer y Philip Adey sobre las relaciones entre contenidos curriculares del proyecto Nuffield de enseñanza de las Ciencias en Inglaterra y el desarrollo de las estructuras cognitivas de los alumnos evidencian desajustes que llevan a mediados de los años 70 a que solo el 16% de la muestra (16.000 estudiantes) alcanzan el pensamiento formal. La réplica de la investigación realizada en el 2003 muestra un retraso de tres años en el desarrollo de las operaciones hipotético-deductivas. Shayer considera que la causa de estos resultados es “the lack of experiential play in primary schools, and the growth of a video game, TV culture”. ESRC Society Today, issue 21, 2005.

apropiación de la lógica propia de la indagación durante el proceso de transmisión de los contenidos disciplinarios.

Es necesario aclarar que los resultados de la investigación en el aula de los maestros dan cuenta de la metódica empleada en un proceso de intervención acompañada de una reflexión sobre la pertinencia de la misma en una situación determinada. En consecuencia, en esta tarea se requiere seguir los procedimientos de los proyectos de innovación y desarrollo y no los de la investigación científica.

Por último, y en razón de lo expuesto, es difícil encontrar una justificación para incluir los cursos de “metodología de investigación” en un currículo para la formación de profesores.

El espacio de la práctica en la formación

La argumentación sobre el lugar de la práctica amerita un comentario vinculado a las diferencias que se manifiestan en la formación de los maestros para la educación básica y para los profesores de enseñanza secundaria. En el caso de la primera, la tradición de las escuelas normales se inscribe en la inmensa labor de José Abelardo Núñez y los maestros extranjeros llegados para instalarlas. Estos maestros, en su mayoría alemanes, “conceden importancia a la técnica didáctica, hasta entonces despreciada, y de simple rutina empírica, elevan la enseñanza a la categoría de un arte especial”²⁶. Esta tradición se pierde paulatinamente cuando la formación de maestros básicos se traspa a las escuelas universitarias de educación. Sin embargo, en ciertos casos, se ha logrado preservar el espacio curricular dedicado a la práctica de la enseñanza. Aunque frecuentemente existen distorsiones en los modos de implementación.

En la formación de profesores para la enseñanza media, la práctica del enseñar, la práctica del oficio es absolutamente menospreciada, aunque los orígenes herbartianos del Instituto Pedagógico de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile podrían indicar lo contrario. En la realidad actual de nuestras instituciones la práctica docente se reduce a unas pocas horas en los dos últimos años de formación en el mejor de los casos, pues en general es sólo el último²⁷. Esta situación de la ausencia y desprecio por la práctica está vinculada al mantenimiento de una visión arcaica y aristocratizante de la formación de profesores impuesta en el Instituto Pedagógico por los profesores alemanes que llegaron a crearlo, quienes según Labarca “tendieron a hacer

²⁶ Sobre este tema ver: Labarca, A. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1939: 183-186.

²⁷ Es extraño cómo nunca los formuladores de políticas de formación docente pensaron si se dejarían tratar por un médico que solo pasó su último año en un hospital.

más notorias las distancias entre lo popular y lo aristocrático, a colocar entre director, maestros y alumnos las barreras de un protocolo rígido”²⁸. En el reglamento dictado por el Consejo de Instrucción Pública, en 1890, se indican las cátedras que dictarán las dos secciones que estructuran la nueva institución y se establece que “todos los estudiantes tendrán como asignaturas comunes: filosofía, filosofía de las ciencias, pedagogía teórica y práctica, gimnasia teórica y práctica y principios generales de derecho constitucional”²⁹. Jorge Schneider estará a cargo de la cátedra de pedagogía teórica y práctica, cuyo solo nombre pone de manifiesto su origen herbartiano. Este conjunto inicial de asignaturas comunes evidencia el origen de la falta de reconocimiento de la práctica docente en la formación de profesores para la enseñanza media. Sin embargo, el Instituto Pedagógico ha sido considerado siempre como el lugar donde se profesionalizaron los profesores de enseñanza media. A esta afirmación subyace una visión elitista que la sociedad chilena tuvo siempre sobre el liceo. Los estudiantes provenían de los sectores medios de la sociedad. Hoy en día aunque la visión elitista persiste, la población estudiantil ha cambiado notablemente debido a la masificación del ingreso.

Estos procesos de masificación del nivel medio del sistema que abren el acceso a alumnos de sectores sociales de bajos ingresos ponen de manifiesto las carencias en las competencias pedagógicas de los profesores. En esta situación los profesores deben poseer una caja de herramientas pedagógicas provista por una formación exigente y donde la práctica de la enseñanza tiene un rol esencial.

La práctica docente ocupa un lugar fundamental, cuando se reconoce que el oficio de enseñar se aprende de la misma manera que todas las profesiones de origen artesanal: médicos, arquitectos, abogados, científicos. Pues hay un saber hacer, un modo de proceder³⁰ intangible y propio a cada oficio. Se aprende a tratar a un paciente al lado de un médico con una larga experiencia, se aprende a litigar en la misma condición y a producir investigación al lado de un investigador experimentado y excelente. A los profesores de enseñanza secundaria se les ha impedido históricamente esta posibilidad. Y de aquí el fracaso actual del sistema y las diferencias sustantivas en los resultados de las pruebas nacionales.

La práctica de la enseñanza es el espacio donde el oficio adquiere significado, pues en ella se concretiza y se articulan los modos de proceder posibles y los contenidos

²⁸ Labarca, A. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1939: 183-185.

²⁹ Labarca, A. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1939: 195.

³⁰ La expresión está recogida de la tradición jesuita: “*noster modus procedendi*” que implica una visión del mundo y del hacer. Ver O’Malley, J.W. *The First Jesuits*, Harvard University Press, Massachusetts, 1993: 10.

de los aparatos disciplinarios pertinentes. Más aún, la experiencia de la práctica de la enseñanza contribuye al conocimiento de la historia verdadera de la profesión, así como también a la apropiación y producción de saber pedagógico. Esta producción intelectual marca la identidad profesional de los profesores, como el saber médico marca la de los profesionales de la salud.

Es desde esta mirada sobre la práctica que proponemos que el eje de la formación profesional es un ámbito que llamamos **teoría y práctica de la enseñanza**, que definimos como el espacio donde los futuros maestros y profesores aprenderán los elementos básicos de los procesos de codificación de la enseñanza que serán comparados permanentemente con la cotidianeidad del aula de clase y los modos de proceder de la profesión. Los procesos de reflexión crítica, necesariamente presentes en la práctica, juegan un papel preponderante para comprender a cabalidad el sentido y el significado del oficio de enseñar. La escritura es la mediadora y la expresión natural de dichos procesos reflexivos. Estas son las condiciones básicas para hacer de los profesores verdaderos productores de saber pedagógico.

Una aproximación crítica a la tradición

Las viejas ideas pueden y tienen que ser movilizadas cuando existe el interés y la necesidad de la innovación y la transformación, siempre y cuando seamos capaces de dejar de lado todo pensamiento mítico. El espacio de producción de saber pedagógico mencionado más arriba, entendido como el que construyen los profesores a partir de una reflexión sistemática y rigurosa sobre sus prácticas y el trabajo de investigación en un proceso dialógico permanente, abre el camino a la revisión crítica de las viejas ideas.

Para ello es necesario recuperar los elementos sustantivos de la tradición actualizándolos: buscando, indagando en los escritos de los viejos maestros como Comenio o Herbart o Kerschensteiner o Dewey, aquellas ideas que pueden adquirir sentido en el mundo de la institución educativa de hoy. Ideas, como las de Comenio (1632), que nos devuelven a la esencia del oficio, como aquella que la “escuela debe enseñar todo a todos”. Aquella otra que nos permite enfrentar la copia de recetas, la ausencia de criticidad frente a la oferta de propuestas, expresada por Comenio (1632): “todo debe ser enseñado por sus causas”. Por otra parte, una lectura exigente de los textos de Kerschensteiner nos permitiría enfrentar con más claridad y rigurosidad las proposiciones que se hacen hoy en día acerca de la relación entre escuela y trabajo. Relación que fue enunciada por primera vez con una visión progresista y acertada por Pestalozzi en 1801, cuando proponía que los niños podían trabajar y estudiar al mismo tiempo. La lectura de estos viejos maestros evita caer en confusiones, en el momento de proponer una reforma a los currículos de formación de docentes.

Sin embargo, esta posibilidad de recuperar críticamente la tradición se ve enfrentada a la carencia de una formación rigurosa de los académicos que enseñan las disciplinas que sustentan la profesión.

Es necesario reconocer que la formación de los maestros de maestros nunca ha sido una preocupación de la institucionalidad educativa chilena, a diferencia de lo acontecido en otros países latinoamericanos. La fundación de la carrera de Ciencias de la Educación, en 1904, bajo la inspiración de Víctor Mercante, en la Universidad de La Plata, Argentina, tuvo como finalidad primera la formación de los profesores que enseñaban en las Escuelas Normales. Este patrón es el mismo que lleva a la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia, en 1927. En una estructura de administración del sistema educativo diferente, en el Uruguay, los profesores de los denominados Institutos Normales fueron formados por un sistema de “agregaturas” a las cuales se ingresaba por concurso. Una de las condiciones para presentarse a estos concursos era el haber obtenido altísimas calificaciones durante su ejercicio como maestros en la escuela. De esta forma, el sistema recuperaba a sus mejores profesores para transformarlos en maestros de maestros, lo cual permitió durante más de cien años la recuperación crítica de la tradición del oficio de enseñar³¹. En el caso de Chile, la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile funcionó a partir de la creación de Institutos dedicados a la investigación académica y científica en diferentes disciplinas: botánica, filología, zoología, física, historia, química, geografía. Y entre ellos estaba inscrito el Instituto Pedagógico como uno más. Las visiones que la sociedad chilena porta sobre la profesión docente nunca permitieron que este Instituto fuera el eje fundamental de la formación de profesores en Chile ya que tuvo que competir con la formación de los científicos que realizaban los institutos específicos al mismo tiempo que dependía de ellos para la transmisión de los contenidos de las disciplinas objeto de enseñanza. La coexistencia de estos dos grupos terminó por desperfilar la formación de profesores de enseñanza secundaria, para los cuales resultaba frecuentemente más atractivo profundizar en la disciplina que en la enseñanza de ella. El origen de esta situación se encuentra, sin duda, en el desprecio que la sociedad chilena ha tenido, en general, por la profesión docente que hizo que el oficio de científico haya sido y es considerado de mayor prestigio social que el de enseñar.

Por otra parte, la revisión crítica de la tradición atraviesa también el campo de la investigación en las disciplinas que fundan la identidad de la profesión. Ello implica

³¹ No puedo dejar de anotar que, en el contexto de esta tradición, a nadie sorprende encontrar a cargo de la formación de los médicos de la Escuela de Medicina médicos con una larga trayectoria profesional como podría ser el caso de Casanegra, Güiraldes, Vergara, Oyarzún en la Universidad Católica. Ellos han sido los continuadores de una tradición, contribuyendo también al avance del saber médico. Saber que se escribe y publica. Este es el origen de la identidad profesional de sus egresados.

conocer en profundidad el pasaje del ejercicio de la reflexión y la ensayística, uno de cuyos ejemplos más relevantes es Herbert Spencer, a la investigación empírica marcada en sus comienzos por los avances realizados en la psicología experimental. Indagar sobre las formas en las cuales desde una mirada externa a la sala de clase se ha intentado experimentar diferentes modos de enfrentar la enseñanza de los contenidos curriculares de la escuela o el liceo a la luz de un análisis de las matrices teóricas y epistemológicas que las han sustentado. Sin esta tarea inicial consideramos que un avance en la investigación se ve muy complejo y difícil.

El desconocimiento existente en la actualidad de la tradición del pensamiento pedagógico en nuestras Escuelas de Educación ha impedido una formación rigurosa en el oficio de enseñar y en su pérdida de sentido, al mismo tiempo ha restringido la posibilidad de una investigación original en el ámbito de las disciplinas que sustentan la identidad de la profesión docente.

Esta carencia lleva a una búsqueda frenética de modelos a copiar para paliar el desconocimiento del conocimiento acumulado sobre la profesión docente y su tradición y a trivializar las discusiones sobre los elementos constitutivos que dan significado al oficio de enseñar. Más aún, nos atrevemos a decir que esta falta de conocimiento genera comparaciones incomparables entre los sistemas educativos insertos en estructuras sociales diversas con historias sociopolítico-culturales y económicas diferentes. Y a modo de ejemplo, cuando se miran los resultados de las pruebas internacionales de los alumnos de los países nórdicos, no se considera que, en particular, Suecia inició una reforma educativa en 1971 después de iniciar un trabajo de investigación en 1956 que alimentó la toma de decisiones en la formulación de políticas educativas, diseñar los edificios escolares apropiados, reestructurar los programas de formación de profesores y formar a los directores de las escuelas y liceos. Quizás una buena pregunta para comenzar la labor de investigación sugerida es preguntarse cuáles han sido los estudios realizados para tomar las decisiones de política educativa en las reformas llevadas a cabo en el país después de 1930.

Por último, las rupturas que se han dado en la historia del sistema educativo chileno han sido siempre fundadas sobre la ignorancia de la tradición pedagógica y nunca a partir de una revisión crítica de la misma. Por ejemplo, el desconocimiento de las diferencias y similitudes que la tradición pedagógica asigna a la especificidad y significado del oficio de enseñar del maestro de escuela básica y del profesor de liceo, puede llevar a producir graves daños en la formación de los alumnos.

El maestro de escuela es el mediador del proceso de consolidación del desarrollo biológico del niño, especialmente en lo que se refiere a las bases del desarrollo cognitivo y de los aprendizajes básicos a través de los cuales adquirirá las herramientas básicas que le permitirán apropiarse de la cultura y las prácticas sociales propias a la sociedad en que vive. Quizás una de las condenas más flagrantes que deben hacerse al sistema educativo

es la ausencia de esfuerzos para lograr una formación profesional de los docentes para que ellos puedan contribuir a un desarrollo cognitivo que impida que los estudiantes de Chile repitan los resultados obtenidos por los alumnos ingleses en el estudio ya citado de Michael Shayer y Philip Adey, publicado en 1984 y replicado en 2006³².

El regreso a los seis años de duración para la escuela primaria, acordado por los diferentes actores del sistema educativo chileno, implica que cualquier propuesta que pretenda transformar a los maestros primarios en especialistas disciplinarios diluye la especificidad de su función y puede tener consecuencias desastrosas para el desarrollo individual de los niños del país.

El profesor de liceo comparte con el maestro de escuela básica su función mediadora del proceso de desarrollo acabado de los procesos cognitivos que significan un pensamiento formal, fundado sobre relaciones hipotético-deductivas, que permiten virtualmente distinguir el ser del deber ser, reconocer lo abstracto de lo concreto y proyectar ideas y nociones. Alcanzar esta forma superior de la estructura cognitiva es lo que formará a los jóvenes como ciudadanos a cabalidad y les abrirá el camino al acceso a la sociedad del conocimiento. Para que los estudiantes alcancen esta etapa superior de su desarrollo cognitivo, el profesor de liceo debe tener la capacidad de analizar los contenidos curriculares tanto que pueden ser incorporados activamente por los alumnos así como gatillar los elementos que articulan el pensamiento formal. Por otra parte, el profesor de liceo es un mediador en la constitución de la identidad afectiva y emocional de los adolescentes, en consecuencia, tendrá que ser capaz de transmitir y ejemplificar principios éticos fundamentales que sustentan la responsabilidad ciudadana y las formas de convivencia basadas en el reconocimiento de las diferencias culturales y sociales. Ello significa que, si bien el conocimiento en profundidad de la disciplina objeto de enseñanza es necesario, el aprendizaje de los modos de proceder en la enseñanza es imprescindible para formar un buen profesor secundario.

Cuatro tesis y una propuesta

Para revertir la situación actual de la formación de maestros, considero que es necesario:

- 1. Centrar el diseño curricular en la teoría y práctica de la enseñanza**, pues es allí donde se incorpora la historia de la profesión como la construcción de saber pedagógico, tanto para los maestros de enseñanza básica como para los profesores de enseñanza media.

³² Shayer, M. y Adey, Ph. *La ciencia y enseñar Ciencias*, Narcea, Madrid, 1984 (primera publicación en Inglaterra en 1981). Para el segundo el reporte publicado en ESRC Science Today.

2. **La profesión docente es una sola.** Por lo tanto, la formación de los maestros para la enseñanza básica y la de los profesores de enseñanza media deben tener la misma duración.
3. **Estructurar la práctica docente durante toda la formación** a través de un vínculo permanente con escuelas y liceos públicos. Los profesores guías o consejeros serán seleccionados a través de un concurso de méritos académicos centrados en la excelencia de su oficio de enseñar. Será necesario entregarles la formación específica para cumplir a cabalidad su función en los currículos reformados.
4. **Promover la formación en la excelencia de maestros de maestros**, fundamentalmente en las áreas disciplinarias deficientes. Solo de esta manera se podrá producir un salto cualitativo que incorpore a la formación los avances en el núcleo de disciplinas que fundan la identidad profesional.

Desde el punto de vista administrativo es necesario que:

1. Las instituciones formadoras flexibilicen las formas de administración de currículos, para que no sean éstos los que se adapten a la institución sino a la inversa.
2. Hacer una revisión del estatuto docente donde se contemple
 - a) La función de maestro consejero como un cargo específico al interior de la institución educativa con una remuneración salarial correspondiente.
 - b) Una carrera profesional al interior de la escuela o del liceo, que lleve a que los directores de las instituciones sean profesores de excelencia, lo que les permitirá ser un asesor pedagógico de los docentes y que reciban la capacitación necesaria en el campo de la administración educativa.
3. Promover la formación de los maestros de maestros en las disciplinas que fundamentan la profesión docente a través de consultorías extranjeras y del otorgamiento de becas para que los académicos realicen estudios de postgrado en instituciones cuidadosamente seleccionadas. Es necesario tener en cuenta que en la actualidad la formación de profesores vive una crisis fuerte en la mayoría de los países a los cuales la universidad chilena siempre ha tenido como modelos (Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, España).

Bibliografía

- Burke, P.** *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*, Gedisa, Barcelona, 2006.
- Carrasquilla, T.** *Obras Completas*, E.P.E.S.A., Madrid, 1952. Primera publicación entre 1897 y 1989.
- Dilthey, W.** *Historia de la Pedagogía*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1968.
- Durkheim, E.** *Education et Sociologie*, PUF, Paris 1990.
- Foucault, M.** *L'Archéologie du savoir*, NRF, Paris, 1989: Cap. IV, VI parte.
- Gilbert, N.W.** *Renaissance Concepts of Methods*, Columbia University Press, N.Y. 1960.
- Hamilton, D.** *Towards a theory of Schooling*, London, Farmer, 1989.
- Hamilton, D.** *Orígenes de los términos educativos "clase" y "curriculum"*, in Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 1, Janvier-Avril, 1993.
- Hamilton, D.** *Notes from Nowhere: on the beginnings of modern Schooling* en Popkewitz et alii (eds.), **Cultural History and Education**, Routledge Farmer, London 2001: 187-206.
- Labarca, A.** *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939.
- Núñez, I.** *El Trabajo docente: dos propuestas históricas*, PIIIE, Santiago, 1987.
- O'Malley, J.W.** *The First Jesuits*, Harvard University Press, Massachusetts, 1993: 10.
- Popkewitz, Th. S., Pereyra, M. A., Franklin, B.** *History, the problem of Knowledge and the New Cultural History of Schooling* en Popkewitz, Th. S. et alii (eds.), **Cultural History and Education**, Routledge, London, 2001: 3-41.
- Shayer, M. y Adey, Ph.** *La ciencia de enseñar Ciencias*, Narcea, Madrid, 1984 (primera publicación en Inglaterra en 1981).
- Tezanos, A.** *Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía*, en Hoyos, G. (ed.), *El Sujeto como objeto en las Ciencias Sociales*, Cinep, Bogotá, 1982.
- Tezanos, A.** *Maestros: artesanos-intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*, CIUP-IDRC, Bogotá, 1987.
- Tezanos, A.** *Formación de maestros y pedagogía en Francia: una revisión y dos comentarios*. Documento preparado para el proyecto LA MEMORIA ACTIVA DEL SABER PEDAGÓGICO EN LA CONTEMPORANEIDAD, Instituto de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Tezanos, A.** *Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma "la excepción francesa"*, en Educación y Pedagogía, N° 46, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación diciembre 2006: 33-57.
- Tezanos, A.** *El Maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2006: 328 pps.

EL DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO DE LOS DOCENTES: LO QUE NOS DICE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL Y DE LA REGIÓN LATINOAMERICANA

*Teacher continuous professional development: what international
and Latin American experiences tell us*

BEATRICE ÁVALOS*

Resumen

En este artículo se recoge evidencia de estudios e investigaciones sobre lo que caracteriza a las buenas experiencias de desarrollo profesional docente continuo. Esto incluye una discusión de elementos conceptuales, contextos sistémicos, datos de revisiones de la investigación pertinente y se relacionan estos datos con la oferta de formación docente continua en la región latinoamericana. El artículo concluye con la descripción de algunos nudos críticos y líneas de cambio que serían necesarias para mejorar la oferta.

Palabras clave: efectividad, políticas, marco conceptual, investigación, nudos críticos

Abstract

The paper uses research and other study evidence to discuss what are considered to be good experiences of teacher continuous professional development. To this end it includes the discussion of conceptual factors, systemic conditions, evidence from research reviews of professional development activities and links with what is known about teacher professional development in the Latin American region. The paper concludes with a description of key issues and directions for change aimed at improving teacher professional development opportunities.

Key words: effectiveness, policies, conceptual framework, research, critical issues

* Ph.D. Investigadora Asociada Programa de Investigación Educativa, Universidad de Chile, bavalos@terra.cl

Introducción

No está en disputa hoy día el que la formación docente sea un proceso que ocurre a lo largo de la vida de los profesores y profesoras. Lo que es objeto de mayor discusión son sus etapas, el grado de su institucionalización, sus contenidos, formas y sobre todo el tipo de políticas que debe dirigir su oferta.

Este artículo procura recoger diversos hilos que provienen de la investigación internacional sobre desarrollo profesional continuo, con la mirada puesta en la región latinoamericana. Para ello, se hace referencia a los elementos conceptuales que son importantes al considerar el diseño de programas de desarrollo profesional continuo, a su relación con las estructuras sistémicas y actividades de formación, y a las características de la oferta latinoamericana. Se considera el aporte de algunos estudios que investigan la efectividad de las estrategias de desarrollo profesional y cómo estos resultados pueden iluminar la definición de políticas y actividades coherentes, concluyendo con una referencia a lo que se requiere para mejorar la oportunidad ofrecida a los profesores y profesoras de continuar su aprendizaje profesional en forma efectiva a través de su vida¹.

El concepto de desarrollo profesional docente continuo

Como se ha dicho, la formación docente se entiende hoy como un proceso que ocurre a través de toda la vida de un profesor o profesora y cuyas características son apropiadamente descritas por Christopher Day (citado por Bolam, 2004, p. 34) en la siguiente forma:

El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente.

El contenido de esta definición sugiere que en torno a sus procesos hay dos factores críticos o polos de tensión. El primero es un claro elemento **personal** referido a los

¹ Este artículo recoge muchos elementos de trabajos realizados anteriormente (Ávalos, 1993; 2001; 2003; 2004; 2007a y 2007b)

docentes (y otros sujetos de la formación continua, como pueden ser los directores de escuelas), centrado en la voluntad de aprender y el compromiso moral con la enseñanza y sus alumnos, es decir, en el docente en cuanto profesional. El segundo, es un elemento **externo** proporcionado por las actividades de formación organizadas y su relación con las necesidades de los sistemas educativos a los que pertenecen los profesores. La tensión entre estos polos se advierte en la literatura sobre la formación docente en la medida en que se afirma por una parte la “voluntad personal” del docente representada por el énfasis en la reflexión individual o colectiva y las acciones de cambio que emprende como resultado de esta reflexión y, por otra, la forma que debe tomar la “oportunidad para aprender” representada en las actividades iniciadas o desarrolladas por otros. El nervio vital de la formación docente continua organizada como sistema es el modo en que logra establecer un equilibrio entre estos dos polos de tensión.

El contexto de trabajo donde se desarrolla profesionalmente cada profesor o profesora es un factor que reúne estos dos polos de tensión y por esto ha recibido atención preferente en la literatura sobre el tema. Este reconocimiento deriva de los aportes de la psicología a la comprensión del proceso de aprender y específicamente, en este caso, del carácter “situado” del aprendizaje docente (Borko, 2004). Desde el lado personal, el contexto específico de trabajo afecta el modo como asume un docente su desarrollo profesional y el modo como se inserta en su “comunidad de práctica” (Lave y Wenger, 1991). El contexto de trabajo también lo constituye el sistema educativo más amplio dentro del cual enseña el docente, el que puede presentarse como alineado con su situación usual de trabajo o en oposición o contradicción con ella. Por ejemplo, en un momento de reforma se les puede pedir a los docentes que aprendan determinadas estrategias, y más tarde cuando cambia la intencionalidad de la reforma se les pide modificar lo aprendido anteriormente. Un ejemplo de esta situación se observó en Inglaterra durante la campaña nacional de escritura, lectura y número en que los docentes debieron modificar los enfoques aprendidos en otros momentos de reforma (Bolam, 2004). Algo parecido sucedió en Chile al instalar una campaña inspirada en la inglesa. Por otra parte, entre los objetivos amplios de una reforma y la forma como se les enseña a los profesores a lograrlos puede haber una gran distancia. Little (2001) ilustra esta situación a propósito de la contradicción entre los objetivos de las reformas en USA de aumentar el nivel de comprensión conceptual de los alumnos y las estructuras convencionales de formación ofrecidas a los profesores que no favorecían la comprensión.

Las estrategias usadas para el desarrollo profesional docente continuo

La tensión a la que se hizo referencia arriba entre un foco más cercano a la persona del profesor y su capacidad de autoformarse y el foco más cercano a una entrega pauteada de modos de trabajo para fines específicos (por ejemplo, reformas) se refleja en

las tensiones que existen entre tipos de estrategias formativas. Así, en un extremo se encuentran las estrategias formativas diseñadas desde una visión de “déficit”. En este polo, el profesor que participa de una actividad de formación es considerado como sujeto receptor de un conocimiento o técnica sobre el cual no sabe nada y que se le debe “transmitir” o para el cual se le debe “capacitar”. En el otro extremo, están quienes consideran que los docentes construyen casi autónomamente nuevos conocimientos o nuevas prácticas mediante acciones de “facilitación”. En la práctica, estas tensiones se observan entre quienes argumentan en favor de la “capacitación” y quienes abogan por “talleres reflexivos”. Sin embargo, con más propiedad, lo que hay es un continuo entre estos dos polos de tensión. Se trata de un continuo entre actividades que van desde el extremo conductista de la capacitación hasta el extremo autovalente de la reflexión crítica. En lo que sigue hablaremos de formas cercanas al polo llamado de “capacitación” y formas cercanas al polo que llamaremos “desarrollo profesional”. Ambas instancias, en la medida en que se alejan de sus extremos y suponen necesidades y posibilidades distintas pero no excluyentes, tienen lugar en un sistema de formación continua.

Estrategias cercanas a la “capacitación”

Estas son estrategias dirigidas a la producción de cambio conceptual (por ejemplo, de contenidos curriculares) o al mejoramiento de las prácticas de enseñanza que están orientadas por los principios de la psicología cognitiva y el respeto a la experiencia del docente participante. Tillema e Imants (1995) consideran como características de este tipo de estrategias el que

1. Otorguen alta prioridad a la presentación (representación) clara y relevante de los conceptos necesarios para modificar la enseñanza.
2. Ofrezcan suficiente oportunidad para que los profesores comprendan el significado correcto de los nuevos temas o conceptos.
3. Establezcan una base para la aplicación de estos nuevos conocimientos en sus prácticas de aula mediante las representaciones que construyen los participantes y que son índice de su grado de comprensión.
4. Verifiquen los niveles de comprensión y manejo de los nuevos conceptos de los profesores participantes mediante el uso de materiales tales como los mapas conceptuales.

A diferencia de las estrategias centradas en el cambio conceptual, las estrategias que persiguen cambio en las habilidades pedagógicas son menos directivas. Las formas de trabajo ocurren generalmente en grupos o talleres, en que el conductor opta por una actitud que permita discutir ideas y soluciones a los problemas docentes que pueden ser aportadas por los participantes. La conjunción entre las propias experiencias y reflexiones

de los docentes participantes y el aporte de ideas o estrategias docentes nuevas por parte del facilitador constituye lo central de este tipo de actividad de formación continua.

En la práctica, los mejores modelos de “capacitación” son los que reúnen elementos tanto de cambio conceptual como de apoyo en la experiencia actual como punto de partida. Una manera de representar este modelo es entenderlo como un proceso cíclico que incluye las siguientes fases claves²:

- Reconocimiento inicial por parte de los profesores de lo que piensan y saben sobre el tema de la actividad formadora
- Presentación de información o alternativas distintas de trabajo docente
- Modelamiento de las estrategias (si corresponde)
- Puesta en práctica de lo aprendido
- Retroalimentación
- Coaching³ o apoyo

La figura de la página siguiente ilustra el modo como opera el ciclo.

Estrategias cercanas al desarrollo profesional autónomo

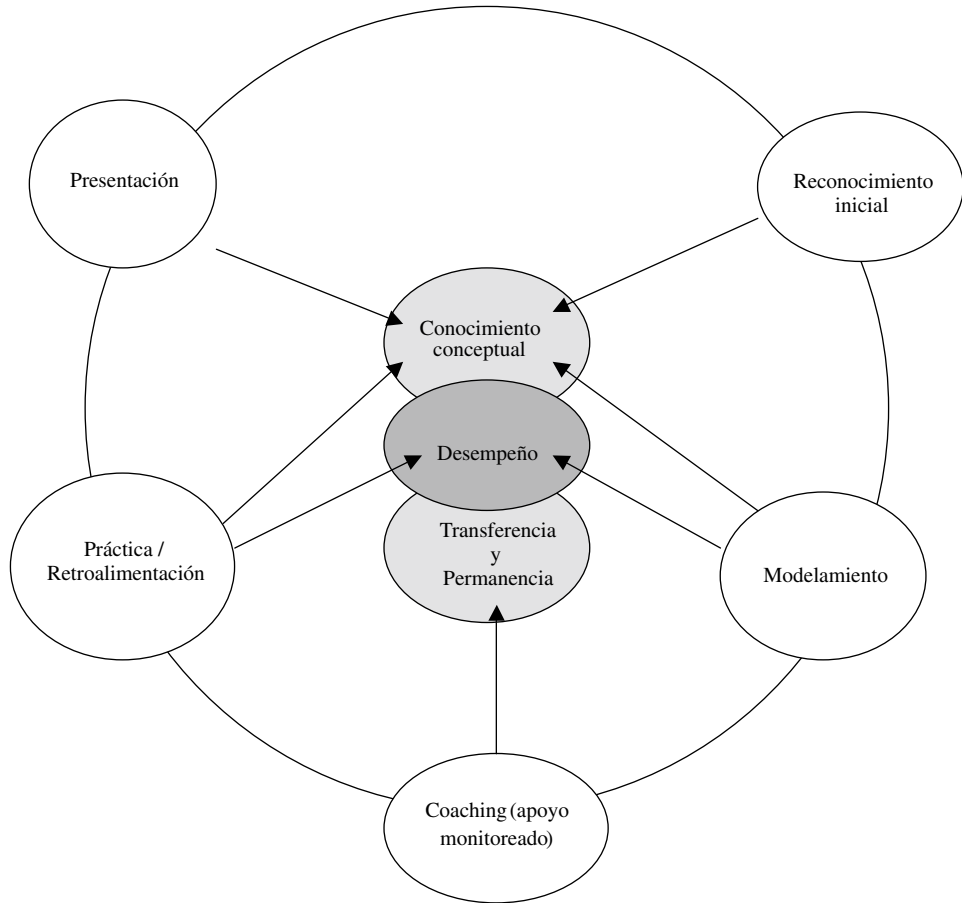
Al alejarnos de los conceptos de “déficit” que justifican la necesidad de formas de capacitación y ubicarnos más cerca de los conceptos de crecimiento o desarrollo profesional nos encontramos con una variedad de modelos que han sido bien sintetizados por Imbernón (1994) como los siguientes:

- **Desarrollo individual**, en que los individuos mismos orientan y dirigen su aprendizaje y valoran sus necesidades y los resultados obtenidos.
- **Observación/evaluación**, basado en los postulados que sostienen que el cambio profesional depende de la reflexión sobre la práctica y que esta reflexión puede ser ayudada por la observación de otros (en el sentido de *coaching*). Este modelo se expresa en la forma de talleres colaborativos que involucran la reacción de colegas o de un observador externo (mentor) a la narración de una experiencia,

² Este modelo presentado originalmente por Joyce y Showers (1981) no ha perdido su vigencia y en forma algo modificada apareció en un artículo sobre la formación continua de profesores en los países en desarrollo (Ávalos, 1993).

³ Marcelo García (1995, pp. 343-344) describe el “coaching” como apoyo profesional mutuo que “se apoya en un proceso que justifica racionalmente el modelo de enseñanza que se tiene que demostrar y después de eso se hacen series de prácticas y retroacciones. El supervisor, colega u observador da consejos o críticas constructivas acerca de la demostración que el profesor ha realizado”.

Figura 1
LOS COMPONENTES DE UNA ESTRUCTURA DE CAPACITACIÓN O
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE



Fuente: Ávalos (1993).

la observación del desempeño en el aula y el intercambio de opiniones, ideas y sugerencias para el observado (llamado también ‘supervisión clínica’).

- **Desarrollo y mejora.** Este modelo comprende la realización por parte de un grupo de profesores de un proyecto, el diseño de un currículo o la realización de problemas resultantes de la práctica, todo ello también en el contexto de trabajo colaborativo. Según Imbernon (1994), este modelo se fundamenta en la noción de que los adultos aprenden más eficazmente cuando se enfrentan a tareas concretas

y que en la medida de su cercanía con el campo de trabajo propio, se tiene mejor comprensión de cómo mejorarlo.

- **Investigación o indagación.** Conocido también como el modelo investigación-acción (Elliot, 1994), este procedimiento supone trabajo colectivo orientado a investigar problemas de la práctica y a desarrollar acciones para corregirlos evaluando sus resultados; también incluye un foco de desarrollo curricular, su implementación y la evaluación de sus resultados.

Uno de los ejemplos interesantes y efectivos de estrategias de formación docente entre profesores es el *Lesson Study* desarrollado en Japón y que se ha extendido a Estados Unidos y otros países en América Latina y África. En el contexto del *Lesson Study* los docentes de un mismo nivel (por ejemplo, profesores de educación primaria) se reúnen a preparar una clase, discuten su contenido, sus métodos y los resultados esperados. Luego realizan la clase, que es observada por uno de sus colegas, y sobre la base de esa experiencia evalúan sus resultados y corrigen sus problemas. Este modo de trabajo tiene un lugar y un tiempo en el contexto escolar, o en centros que reúnen a varias escuelas.

Según lo aprecian Chokshi y Fernández (2005):

El Lesson Study tiene el potencial de contribuir a la construcción de conocimientos, ya que se inserta en un proceso que quiebra el aislamiento de los profesores y les permite colaborar en la elaboración, puesta a prueba, y en el compartir de ideas nuevas que les son significativas a ellos en cuanto profesionales (sobre todo porque estas ideas se generan en el contexto concreto y en respuesta a auténticas demandas del aula). Además, debido a que el conocimiento generado en el Lesson Study ocurre en contexto de discusión grupal, este conocimiento queda abierto a la crítica y a la revisión. Finalmente, debido a que el estudio se centra en una unidad concreta de análisis (la clase), los productos del proceso son manejables y accesibles a otros que no participan del proceso.

¿Qué sabemos sobre la efectividad de las distintas estrategias de desarrollo profesional docente continuo?

En esta sección se describen tres tipos de estudios realizados en distintos contextos que examinaron el efecto de actividades de desarrollo profesional continuo. El primer tipo se centra en actividades realizadas en contextos singulares o de un mismo programa realizado en distintos sitios. El segundo grupo son dos estudios que recogen la percepción de profesores sobre distintos tipos de programas realizados en múltiples sitios. El tercero es una revisión de estudios que examina una modalidad específica (enfoque participativo) en distintos contextos nacionales.

Efecto de actividades singulares sobre el desempeño docente

Si bien existe abundante literatura que entrega una especie de catastro de buenas prácticas de formación docente continua, no son muchas las revisiones sistemáticas que examinan su efecto sobre cambios, por ejemplo, cambios en el conocimiento y práctica de los profesores. La revisión de Hilda Borko (2004) constituye una excepción en la medida que recoge a partir de una serie de estudios examinados el efecto de las actividades de formación sobre el conocimiento curricular para la enseñanza (didáctica), sobre la comprensión acerca del modo de pensar de los alumnos y sobre cambios en las estrategias docentes de los participantes. Respecto al conocimiento curricular para la enseñanza, los estudios examinados por Borko concuerdan en que los mejores resultados se obtienen con actividades de desarrollo profesional focalizados explícitamente en los contenidos de enseñanza, en mejorar la comprensión conceptual de los profesores y en ayudarlos a entender la naturaleza de la disciplina, sus conexiones y el modo como progresa. Las actividades realizadas comprometen a los profesores en actividades similares a las que harían con sus alumnos, tal como la solución de problemas matemáticos o la conducción de un experimento científico. Las actividades que logran estos resultados tienen un formato de taller de verano centrado en el contenido de enseñanza, y con apoyo continuado durante el año escolar. Borko los ejemplifica como sigue:

Mediante actividades tales como entrevistas clínicas con alumnos, el aprendizaje de los profesores participantes se centró en el reconocimiento del rol que juegan en el aprendizaje las concepciones científicas y las típicas concepciones equivocadas que tienen los alumnos. El taller de verano de 4-semanas de duración incluyó una variedad de oportunidades para explorar el modo de pensar de los alumnos y de planificar actividades de enseñanza basadas en este reconocimiento. Los profesores que participaron en este programa demostraron mejor conocimiento que los profesores del grupo control acerca de las estrategias que usan los niños para solucionar problemas que les son difíciles y cómo desarrollar formas diferentes para presentar problemas a los alumnos. Los profesores de ambos proyectos indicaron haber aumentado su conocimiento acerca del rol que juega en el proceso de aprendizaje el modo de pensar de los alumnos, como también la importancia de escuchar con cuidado a los alumnos para poder construir su enseñanza sobre la base de la comprensión y de los conceptos equivocados de los alumnos (Borko, p. 6).

Otro tipo de acciones con buenos resultados son los que operan como “comunidades de aprendizaje”, donde el trabajo colaborativo de los profesores participantes es central. Uno de los programas descritos en la revisión de Borko reunió a un grupo de profesores de Lengua Inglesa e Historia junto a educadores universitarios en un establecimiento escolar urbano. Su finalidad era leer libros, discutir sobre enseñanza y aprendizaje y diseñar un currículum interdisciplinario en humanidades. Los efectos del programa, según lo indica Borko (2004), se demostraron en el fortalecimiento del

concepto de trabajo colaborativo para mejorar la enseñanza. Esto resultó de una mejora de la identidad del grupo, la elaboración de normas de interacción y de responsabilidad comunitaria por el cumplimiento de esas normas, y el compromiso del grupo de asumir responsabilidad por el crecimiento y desarrollo de sus colegas.

Efecto de programas de un tipo realizados en múltiples sitios

Entendemos como programa un formato estructurado de desarrollo profesional docente que tiene fines claros, actividades y materiales establecidos, un rol especificado para cada uno de los facilitadores y que por tanto puede ser repetido en distintos contextos (ver Borko, 2004).

Uno de los programas de más de treinta años de duración en Estados Unidos es el *National Writing Project*. Opera mediante una red de profesores que han participado en seminarios o talleres de verano realizados en una sede universitaria con el fin de afianzar las habilidades de redacción de sus participantes. Las actividades que ocurren en el programa son diversas, desde empezar a escribir en grupos pequeños, enseñarse unos a otros, retroalimentarse, hasta que en la medida de sentirse listos para ello cada uno puede realizar presentaciones individuales públicas. El contenido de los escritos incluye temas periodísticos, literatura imaginativa, cartas a los apoderados incluyendo el análisis de lógicas que subyacen a los proyectos curriculares. Entre los efectos del programa Lieberman y Wood (2003) destacan la formación de redes con las comunidades escolares y con los sistemas educacionales a los que cada participante pertenece. Otras evaluaciones del programa (Academy of Educational Development, 2002) indican que los profesores desarrollan redes de apoyo profesional, que mejoran sus concepciones acerca de la enseñanza de la redacción, que aumentan el tiempo que dedican a la enseñanza de la redacción y que demuestran formas de enseñanza que pueden considerarse como ejemplares. También hay evidencia que los alumnos de los profesores participantes del *National Writing Project* redactan en forma más organizada y coherente y que demuestran un buen uso de las normas del lenguaje escrito.

Efecto de programas múltiples con diversas estrategias

Nos referimos aquí a dos investigaciones y una revisión de estudios que examinan los efectos de programas y de estrategias diversas de desarrollo profesional sobre sus participantes y sus alumnos. El primero de ellos realizado en USA examinó el efecto sobre 1.027 profesores de matemáticas y ciencias que fueron benefactores de un programa de apoyo financiero al desarrollo profesional docente conocido como el Eisenhower Professional Development Program (Garet *et al.*, 2001). El estudio de Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) a su vez se centró en 3.250 profesores que habían participado

en ochenta actividades diferentes de desarrollo profesional en Australia. El tercer trabajo fue una revisión de estudios sobre efectos de formación docente realizado por el EPPI-Centre de la Universidad de Londres (2003) que tuvo una cobertura de países más amplia (USA (9), Escocia (1), Inglaterra (1), Canadá (2), Nueva Zelanda (2), Sudáfrica (1) y Namibia (1) aunque también los estudios estuvieron centrados en matemáticas y ciencias escolares (5-16 años).

Los estudios de Garet *et al.* (2001) e Ingvarson *et al.* (2005) tienen un marco conceptual semejante que sirve para ordenar los temas que les interesan, y que deriva de revisiones y estudios anteriores. Los elementos de este marco conceptual se refieren a la estructura de los programas estudiados, a la estrategia empleada entendida como la oportunidad para aprender que ofrece el programa; y al impacto del programa sobre los conocimientos y prácticas docentes y sobre el aprendizaje de los alumnos. La tabla 1 de la página siguiente procura mostrar cómo ambos estudios responden al marco.

El tercer trabajo (EPPI, 2003) no fue un estudio original sobre las percepciones de los profesores acerca del efecto de actividades de desarrollo profesional como los de Garet e Ingvarson. Más bien, revisa los resultados de múltiples estudios centrados en programas colaborativos de desarrollo profesional, definidos como “una actividad continuada con metas explícitas de aprendizaje destinada a profesores que trabajan en forma colaborativa los unos con los otros y/o con un profesor consultor, investigador o mentor” (pp. 59). El impacto es descrito en términos de aprendizaje o cambio en los profesores participantes, en sus estudiantes y en los rasgos que aparecen relacionados en forma distintiva con los impactos señalados.

En conjunto, estos tres estudios llegan a conclusiones similares sobre los factores que forman parte de un programa efectivo de desarrollo profesional docentes. Los examinamos a continuación.

Duración y coherencia de los programas

El estudio de Garet *et al.* (2001) muestra que entre los factores estructurales de un programa de formación docente los que tienen un mayor efecto sobre el cumplimiento de sus metas son la duración del mismo (horas contacto y cobertura temporal) y la coherencia del programa. La duración de las actividades condiciona la oportunidad para aprender que tienen los profesores participantes y permite verificar en el tiempo la coherencia con las intenciones del programa y los estándares o requerimientos del sistema escolar. Los estudios EPPI (2003) y el de Ingvarson *et al.* (2005) llegan a las mismas conclusiones: “el hecho de que tanto las horas contacto como la cobertura temporal muestren relaciones significativas, aunque independientes, indica que ambos aspectos de la ‘duración’ son importantes para el diseño de actividades de formación docente continua” (Ingvarson, pp. 17).

Tabla 1
ESQUEMA CONCEPTUAL DE LOS PROGRAMAS REFERIDOS EN LOS ESTUDIOS DE GARET E INGVARSON

Características estructurales	Rasgos centrales	Impacto
<p>1. <i>Tipo de actividades</i> (Garet e Ingvarson)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tradicionales: cursos, seminarios, conferencias, talleres • De Reforma: mentoría, coaching, observación de pares, grupos de estudio colaborativos distritales o en escuela, redes. 	<p>1. <i>Contenidos: conocimientos, habilidades y prácticas</i> (Garet e Ingvarson)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos curriculares o disciplinarios • Aspectos didácticos (pedagógico general y de la disciplina) • Temas específicos: curriculares, nuevo programa o textos, tipo de aprendizaje o comprensión conceptual 	<p>1. <i>Conocimientos y habilidades</i> (Garet e Ingvarson)</p> <p>Referidos al currículum, los métodos de enseñanza, uso de las tecnologías, trato de la diversidad de alumnos y profundización del conocimiento conceptual.</p>
<p>2. <i>Duración</i> (Garet e Ingvarson)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Horas contacto en actividades estructuradas • Cobertura temporal (duración total incluyendo seguimiento <i>in situ</i>) 	<p>2. <i>Aprendizaje activo</i> (Garet e Ingvarson).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidad de observar o ser observado, planificar para la implementación en clases, simulaciones u otras formas activas de practicar. • Análisis de las propias prácticas en relación a estándares • Intercambio sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos • Presentaciones a otros 	<p>2. <i>Prácticas</i> (Garet e Ingvarson)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios en las prácticas de enseñanza: manejo más efectivo del aula. • Métodos de enseñanza apropiados y efectivos. • Vinculación entre evaluación y aprendizaje • Mejor capacidad de manejar las diferencias individuales • Mejor capacidad de ofrecer retroalimentación
<p>3. <i>Nivel de participación colectiva</i> (Garet e Ingvarson):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individual o con otros colegas (curso, colegio, distrito) 	<p>3. <i>Seguimiento y retroalimentación</i> (Garet e Ingvarson)</p>	<p>3. <i>Aprendizaje de los alumnos</i> (Ingvarson): comprensión, compromiso con el aprendizaje, mejores desempeños, mejor uso de recursos</p>
	<p>4. <i>Coherencia</i> (Garet e Ingvarson): relación con otras actividades, con estándares y evaluaciones del sistema, comunicación y colaboración entre pares en el programa y fuera de él.</p>	<p>4. <i>Autoeficacia</i> (Ingvarson)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejoramiento de la capacidad de responder a las necesidades de los alumnos • Mayor confianza en la enseñanza

Énfasis en conocimientos y habilidades, aprendizaje activo y coherencia de los programas

El énfasis declarado de un programa en el mejoramiento de los conocimientos y destrezas de sus participantes ofrece mayor probabilidad de producir los efectos esperados: “las actividades que enfatizan el contenido y que están mejor conectadas con otras experiencias de desarrollo profesional docente y con otros elementos de las reformas tienen mayor posibilidad de mejorar los conocimientos y habilidades de los participantes” (Garet 2001, pp. 933).

El haber aprendido en forma “activa” también tiene impacto, pero menos marcado sobre mejoría en los conocimientos y habilidades (Garet *et al.*, 2001).

Aprendizaje colaborativo y participación colectiva

Los tres estudios examinados refuerzan la importancia del aprendizaje colaborativo en contraste con lo que ocurre en cursos tradicionales. Garet *et al.* (2001, p. 936) indican que sus datos proporcionan evidencia que las “actividades vinculadas a las experiencias de los profesores, alineadas con otros esfuerzos de reforma, y que estimulan la comunicación profesional entre profesores, parecen tener un efecto sobre cambio en sus prácticas, aun después de tomar en cuenta el efecto de mejoría en los conocimientos y habilidades”. Igualmente, sostiene que la participación colectiva de grupos de profesores de la misma escuela, disciplina, o grado está relacionada con la coherencia y con oportunidades de aprendizaje activo, los que a su vez impactan en el mejoramiento de los conocimientos y desempeño de los alumnos. El aprendizaje colaborativo examinado en el estudio EPPI (2003) muestra impacto importante en el desempeño de los alumnos tales como mejores resultados en las evaluaciones, mayor capacidad para decodificar y mejorar la fluidez lectora, mejor organización del trabajo, mayor sofisticación en las respuestas a preguntas abiertas y un rango mayor de actividades aprendizaje.

El seguimiento y el contexto escolar

El estudio de Ingvarson *et al.* (2005) muestra que estos dos factores tienen una relación importante con los cambios en el desempeño de los profesores. En la medida de mayor seguimiento in situ de las actividades de desarrollo profesional continuo los profesores tienden a considerar que mejoran su desempeño. Igualmente, mientras mayor el compromiso de los colegios con el desarrollo profesional de sus docentes, mejor el impacto de los programas en los que participan. Esto coincide con lo que King y Newman (2000) llaman la “capacidad de la escuela”: metas compartidas de aprendizaje de los alumnos, colaboración y responsabilidad colectiva entre sus profesores, investigación profesional

reflexiva por parte de los profesores, y oportunidades para que los miembros de la escuela puedan influir en sus actividades y políticas.

Obviamente, y así lo reconocen los autores, no todos los rasgos anteriores están presente en cada una de las experiencias estudiadas. Lo que sí se observa claramente es que los contextos en que ocurren pueden hacer variar los resultados de programas que se construyen sobre elementos reconocidos como efectivos. Así, por ejemplo, como lo veremos a continuación en el análisis de la situación de la región latinoamericana, los contextos pueden dificultar el logro de cambios efectivos y duraderos en el desempeño profesional docente.

¿Cómo es la formación docente continua en América Latina?

En gran medida las propuestas y acciones de formación docente en la Región responden en la formulación de sus objetivos u orientaciones a mucho de lo que se indica como deseable en la literatura internacional. La mayor parte de los países contemplan en su legislación referencia al derecho de los docentes a recibir formación continua. A su vez, varios países cuentan con alguna entidad a nivel ministerial que regula, promueve y organiza la oferta de formación continua. Sobre la base de un análisis de la documentación publicada en diversas fuentes internacionales como la OEI y UNESCO es posible concluir que se ofrecen programas de desarrollo profesional docente dirigidos en términos generales al mejoramiento conceptual-curricular y al mejoramiento de las prácticas de aula, junto con programas específicos ligados a las reformas en curso en la Región. La tabla 2 resume esta oferta.

Según su intención las acciones de formación docente continua se agrupan en tres tipos e ilustran en sus modalidades todo el espectro que va desde los cursos estructurados hasta las redes y actividades conducidas por docentes en forma colaborativa: Nos referimos brevemente a ellas.

- a. *Acciones que persiguen la actualización o fortalecimiento de los conocimientos curriculares substantivos y mejoramiento de las didácticas referidas a estos conocimientos.* Se trata de acciones que están dirigidas a producir cambio conceptual en los profesores. Las evaluaciones realizadas de estos programas muestran pocos efectos en el cambio conceptual en la medida en que no son más que cursos o talleres que ocurren en períodos cortos, o con sistema de cascada. Pero, si los cursos contemplan además actividades de seguimiento en el aula, es decir, si tienen mayor duración, los profesores perciben una mejora de su comprensión y de su trabajo en el aula. El caso de la “apropiación curricular” en Chile, una modificación del anterior “perfeccionamiento fundamental” claramente ilustra esta diferencia. Los méritos de este tipo de enfoque los destaca Miller (2002) a propósito del proyecto ROSE implementado en Jamaica entre 1993 y 1998.

- b. *Acciones de “desarrollo profesional” o mejoramiento de las prácticas en el aula que comprenden en forma integrada los conocimientos curriculares y su puesta en acción, como también aspectos referidos a la gestión de enseñanza y al manejo de la diversidad de los alumnos.* Dos de las acciones indicadas en la tabla 3 surgen de reformas educativas: los Asesores Pedagógicos en Bolivia y los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile. Los Asesores Pedagógicos que fueron preparados en un programa específico manejado por universidades debían ayudar a los profesores a entender los cambios curriculares, el nuevo modo de trabajo en las aulas, y sobre todo los nuevos enfoques de enseñanza intercultural bilingüe para escuelas en sectores de lenguas indígenas (aymara, quechua y guaraní), pero también para las escuelas de habla castellana. Debido a cambios en las políticas y problemas asociados con la credibilidad que se le otorgó a los Asesores, la experiencia fue suspendida. Sin embargo, su potencial como apoyo a los profesores es grande según lo indica un análisis de las primeras experiencias (Talavera, 1999). Los Grupos Profesionales de Trabajo constituyeron una experiencia que dio buenos resultados con profesores de nivel secundario en torno a mejorar su base de conocimientos curriculares y didácticos, comunicar sus experiencias mediante publicaciones e interactuar en redes. Otro tipo de experiencias en este grupo lo constituyen los Centros de Maestros de México y la Red de Maestros de Chile, que son formas institucionalizadas de trabajo de maestros con maestros en centros educativos regionales (caso de México) u otros centros locales o escuelas (caso de Chile). La Expedición Pedagógica de Colombia tiene una finalidad semejante de comunicación y aprendizaje de maestros entre sí, viajando y visitando otras escuelas, formando redes y trabajando en conjunto con formadores universitarios.
- c. *Acciones que resultan de la implementación de cambios o reformas educativas y que se centran en informar a los docentes sobre los mismos, y en el mejor de los casos ayudarlos a comprender y poner en acción los programas o estrategias involucrados.* Se incluye aquí el programa conocido como de las 900 Escuelas en Chile que se centró en las escuelas más pobres y vulnerables del sistema con malos resultados de aprendizaje. Ha sido evaluado y ofrece un caso de mejora de aprendizaje como efecto del programa que ha permitido acortar la brecha de logros con otras escuelas. Dos programas en Guatemala se dirigen al conocimiento y desempeño docente en matemáticas y lenguaje y corresponden a modelos específicos de sus auspiciadores (JICA y Funda Azúcar). El programa ECBI en Chile, destinado a fortalecer la enseñanza de las ciencias siguiendo el modelo indagatorio, es un programa exitoso en términos de interés y participación de los profesores y también de motivación de los alumnos (Devés y López, 2007);

En cuanto a la coherencia entre las finalidades generales de la formación docente continua y las diversas actividades realizadas, lo probable es que sea mayor cuando

Tabla 2
TIPOS DE ACTIVIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA EN LA REGIÓN

Intención	Modalidad de trabajo	Ejemplos	Descripciones / Efectividad
<i>Actualización curricular o pedagógica</i>	Cursos o talleres presenciales cortos	Red Federal (Argentina)	J.C. Serra (2004)
	Cursos o talleres presenciales cortos con seguimiento y apoyos in situ (con o sin sistema "cascada")	PLANCAD (Perú) PAREB (México) Apropiación curricular (Chile)	Cuenca (2003) Tatto & Véliz (1997); Tatto (1999); PREAL (2001) No hay evaluación externa
	Cursos a distancia	En varios países	
<i>Desarrollo profesional o mejoramiento de las prácticas de aula</i>	Grupos de trabajo con o sin apoyo de facilitadores externos	Asesores Pedagógicos (Bolivia, discontinuado) Grupos Pedagógicos de Trabajo (Chile, discontinuado) Talleres Comunitarios (Chile) Círculos de Calidad (Guatemala) Círculos de Aprendizaje (Paraguay) Círculos de Estudio (Ecuador)	Talavera (1999) Contreras y Talavera (2005) Ávalos (2004) Rubio et al. (1998) Achinelli (1998) No se encontró información
	Centros locales Redes de intercambio	Microcentros Rurales (Chile y Colombia) Centros de Maestros (México) Red de Maestros de Maestros (Chile) Expedición Pedagógica (Colombia) Apoyo a docentes en las escuelas del CETT (Caribe Anglófono)	Ávalos (2004) Vezub (2005) Sin evaluación Unda (2001) Miller (2006)
<i>Cambios en docentes según intenciones de programas específicos de reforma o necesidades específicas docentes</i>	Acciones combinadas de cursos, talleres, apoyo in situ y materiales	Programa 900 Escuelas (Chile) Programa ECBI – Ciencias (Chile) Escuelas Aceleradas (Brasil) Programas auspiciados por donantes (Funda Azucar y JICA en Guatemala) PEMBI en educación intercultural-bilingüe, Guatemala (terminado)	Carlson (2000); Santiago Consultores (2000); Ministerio de Educación (2000; 2002) Oliveira (1999 & 2004) GTZ (2005)

están insertas en programas amplios, que cuando se realizan en forma de acciones singulares que tienen efecto sólo sobre las personas que participan en ellos. PLANCAD fue un ejemplo de programa amplio de formación docente continua que ocurrió en el Perú durante un número de años apoyado por ayuda externa principalmente de la GTZ (ver Cuenca, 2003). Las actividades de formación docente continua que se realizan en el contexto de las escuelas pertenecientes al sistema Fe y Alegría (que opera en varios países de la Región) también tienen este carácter integrador de diversos tipos de actividades y han sido evaluadas externamente como efectivas (ver Ávalos, 2004).

A pesar del valor potencial de los programas descritos en la tabla 2, en su implementación en la Región se constatan distintos tipos de problemas que impiden evaluar adecuadamente su efectividad. Los más importantes y que se refieren a los factores que las investigaciones muestran como condicionantes de un buen programa, son los siguientes.

1. Experiencias potencialmente exitosas que no reciben apoyo continuado, que terminan para dar paso a otras que tampoco se institucionalizan o que no reconocen suficientemente los factores contextuales que pueden limitar su efecto. Un ejemplo interesante es el de los Círculos de Aprendizaje en Paraguay que debían constituirse en instancias locales de desarrollo profesional docente. No hay conocimiento que hayan sido discontinuados, pero tampoco evidencia que sigan recibiendo apoyo, o incluso que sean reconocidos como parte de las acciones de formación continua en el país. Los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile impulsados por el Ministerio de Educación que tuvieron una buena evaluación de su efectividad y que produjeron trabajo docente de calidad, dejaron de ser prioridad y tampoco se aseguró tiempo y espacios de trabajo en los establecimientos educacionales para que los profesores pudieran continuar lo iniciado sin apoyo ministerial
2. Limitado alcance de las evaluaciones de impacto de las experiencias existentes, de modo de hacer ajustes en su operación. Muchos de los programas implementados a escala han tenido una evaluación externa que muestra los logros y también las dificultades que les impiden alcanzar mejores resultados. Pero estas evaluaciones no se usan para hacer los ajustes y quedan muchas veces como simple documentación asociada al proyecto y no como instrumentos para la mejora de los programas.
3. Limitada inserción en políticas sistémicas dirigidas a docentes (profesores principiantes, carrera docente, factores laborales, formación de formadores, incentivos y evaluación docente, investigación), Esta es tal vez la limitación mayor de los programas y acciones de formación docente en la Región. Muchas de estas acciones tienen las características que corresponden a los programas efectivos, pero ocurren en contextos frágiles: tiempo limitado de los profesores para las actividades o coexistencia con otros programas en las escuelas que también demandan trabajo

por sobre las horas de contratación de los profesores. Por otra parte, hay muchas iniciativas en curso que tienen vinculación cercana con la formación continua como las evaluaciones de desempeño o las proyectadas carreras docentes e inducción de profesores nuevos, que no forman parte de una política de desarrollo docente de mediano plazo.

4. Los dos factores reconocidos por las investigaciones como importantes en la efectividad de los programas de formación continua –duración en el tiempo de las actividades de formación y coherencia interna de los mismos– no siempre se observan bien. Por ejemplo, si bien el sistema cascada de formación permite llegar a más profesores en un tiempo menor, es reconocidamente un sistema inefectivo para formar docentes. Sin embargo, sigue estando en uso en las acciones de formación docente. La mayor necesidad de la formación docente en América Latina y el Caribe radica en el fortalecimiento del conocimiento curricular de los profesores (dada la fragilidad de la formación inicial en muchos países). Para satisfacer esta necesidad, se requiere de programas coherentes, manejados por buenos formadores, con materiales apropiados y de suficiente duración y apoyo *in situ* de modo de asegurar los cambios conceptuales necesarios como también el desarrollo de estrategias de enseñanza apropiadas. Esto, por lo general, no logra concretarse por el intento de masificarlos antes de conocer su efectividad, pero sobre todo por no reconocer los límites contextuales. También opera en contra de su efectividad el sacrificar un objetivo del sistema en pro de otro.
5. El uso de instituciones externas para actividades de formación continua requiere no sólo de regulación (por ejemplo, acreditación), sino también monitoreo continuado para asegurar que el trabajo de los formadores sea acorde con la intención de los programas. En las primeras experiencias realizadas en Chile de actualización curricular se descuidó este monitoreo y sólo tarde pudo verificarse que las instituciones subcontrataban formadores sin la adecuada capacidad para el trabajo.

Conclusión: ¿Cómo pueden mejorar las oportunidades de desarrollo profesional docente en nuestros países?

Sugiero tres líneas principales de acción: elaboración de políticas y planes estratégicos de mediano y largo plazo, articulación de la oferta con otras acciones referidas a docentes y la construcción de acciones sobre la base de experiencias exitosas en los países y en otros lugares.

1. Políticas y planes estratégicos

Sobre la base de buenos diagnósticos de las necesidades de los profesores y profesoras en cada contexto nacional es necesario proyectar el modo cómo serán atendidas y lo que se espera como resultado en plazos prudentes de tiempo. En algunos países, la prioridad puede estar en acciones de “profesionalización” cuyo efecto es más que nada nivelar el estatus profesional de los docentes con el de aquellos que han recibido una formación de nivel terciario. También es una reconocida prioridad en muchos países el manejo de la enseñanza intercultural bilingüe. En todos los países, lo probable es que sea necesario mejorar el conocimiento curricular y didáctico de disciplinas como las matemáticas, las ciencias naturales y sociales y la lengua materna. Este tipo de necesidades requiere de programas y acciones bien estructurados con facilitadores o formadores competentes en el conocimiento disciplinar y didáctico, tiempo adecuado tanto en duración del programa como a disposición de los docentes participantes, coherencia con las demandas del currículum escolar, y oportunidad de trabajo colaborativo en la escuela, en redes y/o en centros locales de desarrollo profesional docente. Cada escuela y sus profesores deben contar a su vez con oportunidades establecidas (como días de formación, sabáticos, redes) para intercambiar experiencias, aprender de otros y afinar sus habilidades. Es decir, el desarrollo profesional necesita también alguna forma de institucionalización.

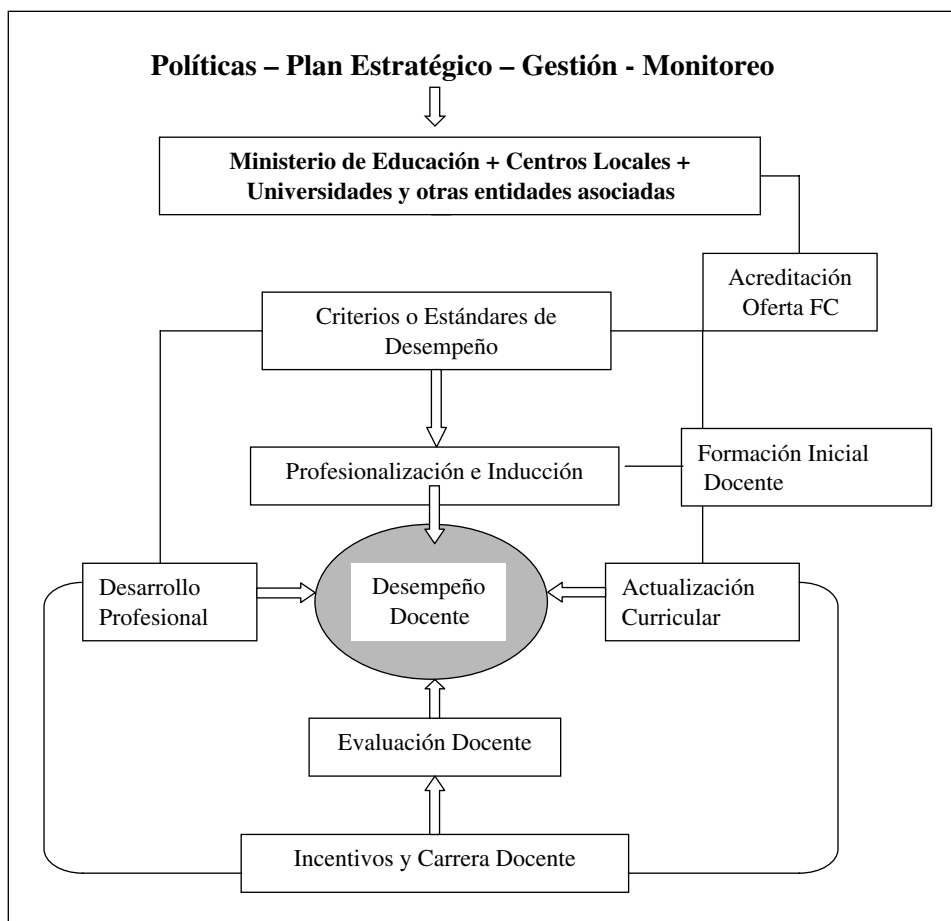
2. Institucionalidad y articulación

La formulación de políticas y estrategias necesita de una institucionalidad acorde que recoja las necesidades, establezca las prioridades, decida el modo de atenderlas y las condiciones que permitirán sus logros, monitoree su operación y evalúe sus resultados. Esta institucionalidad a su vez debe operar en forma coordinada con otros programas referidos a docentes como la evaluación del desempeño y los sistemas de incentivos que puedan estar en operación. Es decir, debe ser parte de un sistema de formación continua. La figura 2 ilustra los componentes de un sistema apropiado de desarrollo docente.

3. Aprender de otros

La revisión de los programas y acciones que existen en la Región y de otros que funcionan en forma satisfactoria fuera de ella, indica la importancia de construir los planes estratégicos sobre la base del aprendizaje logrado ya en estas experiencias. Los programas de fortalecimiento del conocimiento curricular tienen mucho que aprender de las experiencias combinadas de cursos o talleres con apoyo a los profesores en sus contextos escolares y en sus aulas. Entre los ejemplos de programas de este tipo está la “apropiación curricular” que se realiza en Chile y la experiencia de pilotaje de una estrategia para el conocimiento y apropiación de los profesores de un material curricular

Figura 2
COMPONENTES DE UN SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA



recientemente elaborado y conocido como “Mapas de Progreso del Aprendizaje”. La experiencia del *National Writing Project* en USA ejemplifica la operación de un programa y de un sistema destinado a fortalecer el manejo de un área curricular como es el lenguaje mediante estrategias prolongadas en el tiempo que incluyen asociación con centros universitarios, talleres de verano, aprendizaje práctico, redes y comunicación constante.

Respecto al desarrollo profesional existen muchos inicios de trabajo de este tipo en la Región que necesitan ser monitoreados, evaluados y establecidos en forma institucionalizada sea en las escuelas, o en centros de profesores circundantes. Perú se propone ensayar esto mediante centros regionales de formación continua asociadas con instituciones de

formación docente inicial y ya existen centros similares en México. Sea a nivel de escuela o en centros locales, el sistema educativo debe asegurar tiempo disponible para los profesores, materiales, y algún sistema acordado de facilitación externa. El Lesson Study de los japoneses ofrece un modelo de colaboración entre profesores que ya empieza a interesar a algunos países de la Región. Pero hay muchas otras experiencias de este tipo, que nacen y mueren por falta de estímulos externos y condiciones contextuales facilitadoras. Es por tanto, esencial, asegurar las condiciones de permanencia.

Finalmente, la proliferación de programas de reforma que llega a cada escuela atenta contra el trabajo profundo de desarrollo profesional. Este es un factor reconocido en muchas reformas. América Latina ha ensayado ya bastante en reformas y es tiempo que se decida por acciones que prometen resultados, las apoye y asegure su permanencia en el tiempo y coherencia con los otros programas que se instalan en las escuelas.

Referencias

- Academy of Educational Development** (2002). National Writing Project: Final Evaluation Report. N. York: Academy for Educational Development.
- Achinelli, G.** (1998). Formación y capacitación docente en el Paraguay. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, X (30), 53-89.
- Ávalos, B.** (1993). Teacher training in developing countries: Lessons from research. En Joseph P. Farrell & João B. Oliveira. *Teachers in Developing Countries. Improving Effectiveness and Managing Costs*. Washington, D: The World Bank, Economic Development Institute.
- Ávalos, B.** (2001). El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. En UNESCO, *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago.
- Ávalos, B.** (2002). La formación docente continua en Chile. En: *Formación Docente: Un Aporte a la Discusión*. Santiago: UNESCO OREALC, 2002.
- Ávalos, B.** (2004). CPD policies and practices in the Latin American region. En C. Day & J. Sachs (Eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Ávalos, B.** (2004). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. En *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Santiago: PREAL.
- Ávalos, B.** (2007a). Hacia un sistema de formación docente continua. Informe de Consultoría para Juárez y Asociados.
- Ávalos, B.** (2007b). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo.

- Bolam, R. & McMahon, A.** (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. En C. Day & J. Sachs (Eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Borko, H.** (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 23 (8), 3-15.
- Britton, E., Raizen, S. & Huntly, M.A.** (2003). Help in every direction: Supporting Beginning Science Teachers in New Zealand. En E. Britton, L. Paine, D. Pimm & S. Raizen (Eds.), *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Carlson, B.** (2000). *Achieving Educational Quality: What Schools Teach Us. Learning from Chile's P900 Primary Schools*. Santiago: ECLAC.
- Chokshi, S. & Fernández, C.** (2005). Reaping the systemic benefits of lesson study. *Phi Delta Kappan* 86 (9), 674-680.
- Contreras, M. & Talavera, M.L.** (2005). *Examen Parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. La Paz PIEB.
- Cuenca, R.** (2003). *El Compromiso de la Sociedad Civil con la Educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Minedu, GTZ y KfW.
- Deves, R. & López, P.** (2007). Inquiry-based science education and its impact on school improvement: the ECBI program in Chile. En T. Townsend (Ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Part Two. Dordrecht, Netherlands.
- Elliott, J.** (1994). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- EPPI-Centre** (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. How does collaborative Continuing Professional Development (CPD) for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning? London: EPPI, CREE & GTC.
- Field, K.** (2005). Continuing professional development for leaders and teachers: the English perspective. En Alexandrou, A., Field, K. & Mitchell, H.(Eds.). *The Continuing Professional Development of Educators. Emerging European Issues*. Oxford: Symposium Books.
- Garet, M. S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B & Yoon, K.S.** (2001). What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal* 38 (4), 915-945.
- GTZ** (2005). Una Esperanza desde la Educación Maya Bilingüe Intercultural. Experiencia de educación maya bilingüe intercultural en tres áreas lingüísticas de Guatemala y el acompañamiento de PEMBI/GTZ. Ciudad de Guatemala: GTZ.
- Hawley, W. D. & Valli, L.** (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. En L. D. Hammond & G. Sykes (Eds.) *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, pp. 127-150. San Francisco: Jossey-Bass.
- Imbernon, Francisco** (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

- Ingvarson, L., Meiers, M. & Bevais, A.** (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficiency. *Education Policy Analysis Archives* 13 (10). <http://epaa.asu.edu/v13n10/>
- Joyce, B. & Showers, B.** (1981). Teacher training research. Working hypotheses for program design and directions for further study. Trabajo presentado en la reunion anual de la American Educational Research Association, Los Angeles, California.
- King, B. & Newman, F.** (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kapan* 81 (09), 576-580.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, A. & Wood, D.R.** (2003). *Inside the National Writing Project. Connecting Network Learning and Classroom Teaching*. N. York: Teachers College Press.
- Little, J. W.** (2001). Professional development in pursuit of school reform. En A. Lieberman & L. Millar (Eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. N. York: Teachers Collage Press.
- Marcelo García, C.** (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.
- Miller, E.** (2002). *Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe*. En *Formación Docente: Un Aporte a la Discusión*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Miller, E.** (2006). Los maestros, el currículo y los estándares: perspectiva desde la Mancomunidad Caribeña. Ponencia presentada a la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para la América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago: UNESCO.
- Oliveira, J. B.** (1999). Learn as you teach: the accelerated learning program in Brazil and its approach to teacher education. Paper presented at the conference on Teachers in Latin America: *New Perspectives on their Development and Performance*. San José de Costa Rica: June 28-30.
- Oliveira, J.B.** (2004). Expansion and inequality in Brazilian education. En: C. Brock & S. Schwartzman, *The Challenges of Education in Brazil*. Oxford: Symposium Books.
- Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo** (2000). *Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres*. Santiago: MINEDUC.
- Serra, J. C.** (2004). *El Campo de la Capacitación Docente. Políticas y Tensiones en el Desarrollo Profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Talavera, M. L.** (1999). *Otras Voces, Otros Maestros*. La Paz: PIEB.
- Tatto, M. T. & Vélez, E.** (1997). Teacher education reform initiatives: the case of Mexico. En C.A. Torres & A. Puigross (eds.). *Latin American Education: Comparative Perspectives*. Boulder, Co.; Westview.

Tillema, H & Imants, J. (1995). Training for professional development. En Thomas Guskey & Michael Huberman (Eds.). *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. N. York: Teachers College Press.

Unda, M. P. (2002). The experience of the teaching expedition and teacher networks: New modes of training. *Prospects* XXXII (3), 333-345.

Vezub, L. (2005). Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. Las experiencias de México, Colombia, Estados Unidos y España. Trabajo preparado para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Septiembre (ver www.preal.org)

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 23 de diciembre de 2007

DESAFÍOS DEL E-LEARNING PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES

E-learning challenges to continuous teacher training

ADRIANA VERGARA G.*

Resumen

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tics) se han convertido en una opción para la educación continua de profesores, frente a las demandas de una sociedad en constante cambio. Las características de esta modalidad, en especial la interactividad, permiten que los participantes puedan desarrollar actividad individual y colaborativa en el transcurso de su aprendizaje.

Por otra parte, el desarrollo de educación continua con la modalidad e-learning implica un conjunto de desafíos que abordar, de modo que el producto que se entrega sea adecuado a las características de los docentes destinatarios, al programa que se entrega y a las competencias que se espera desarrollar.

Son estos desafíos los que se presentan en este artículo y pretenden entregar algunas ideas de cómo enfrentarlos, a partir de la experiencia en el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de programas e-learning.

Palabras clave: e-learning, educación continua, perfeccionamiento docente

Abstract

Information and Communication Technologies (ICTs) have become an option for teacher training development, vis-à-vis the demands of a constantly changing society. The characteristics of this modality, in particular the interactivity feature, allow participants to develop individual and collaborative activities during the course of their learning.

On the other hand, the development of continuous education through the e-learning modality implies a series of challenges to be faced, so that the product delivered is appropriate to the characteristics of the teachers to whom it is directed, to the syllabus provided and to the competencies that are meant to be developed.

This paper sets forth such challenges and intends to provide some ideas of how to face them, starting from the experience of designing, implementing and evaluating e-learning programs.

Key words: e-learning, continuous education, teaching skills improvement

* PhD. Florida State University. Teacher at the Faculty of Education, Pontificia Universidad Católica de Chile, adrianavergara@uc.cl

Introducción

Las características de los tiempos actuales obligan a que los profesionales en forma más frecuente requieran actualizarse o especializarse. La información se va renovando continuamente y se debe estar al día –o tratar, al menos– en la disciplina o en el área de especialización que cada uno trabaja.

Se agrega a estas características el hecho de que las tecnologías de la información y comunicación han facilitado la globalización, el intercambio de experiencias e información con otros profesionales de diferentes partes del mundo. Esta globalización ha significado no solo mejores y nuevas comunicaciones, sino también nuevos códigos de comunicación.

De esta forma, quienes desean actualizar sus conocimientos y/o habilidades tienen una gama de ofertas en cuanto a contenidos y modalidades de entrega de dicha oferta. Por su parte, quienes ofrecen la actualización lo hacen mediante cursos individuales o bien organizados en un programa que puede conducir a un diploma, postítulo o postgrado.

En las últimas décadas ha surgido como una opción importante el perfeccionamiento o la actualización mediante cursos soportados con tecnología, que tienen sus ventajas y limitaciones, pero que, sin embargo, es una oportunidad que requiere ser explorada y experimentada, con el fin de obtener antecedentes de su validez a partir de la realidad.

Con tal motivo, el propósito de este artículo es presentar la modalidad e-learning como una forma factible de ser empleada para capacitar docentes y otorgando especial énfasis a los desafíos que se presentan para que esta modalidad sea una real oportunidad de aprendizaje continuo para los profesores.

Educación a distancia y el e-learning

Hasta hace poco tiempo la educación a distancia era considerada como una forma de educación a la cual tenían opción aquellas personas que no tenían posibilidad de asistir a educación presencial. Sin embargo, el surgimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tics), conjuntamente con una conceptualización de la educación como un proceso que se extiende a lo largo de la vida, han hecho que la educación a distancia pueda considerarse en estos momentos como una alternativa real a la educación presencial (Cabero, 2007; Sangrá, 2002).

El uso de las tecnologías en la educación a distancia ha permitido una visión más moderna de este tipo de modalidad y ha conseguido, gracias a las Tics, superar uno de los mayores obstáculos que históricamente habían impedido que se manifestara con

fuerza como una modalidad de enseñanza válida y eficiente, tal es la posibilidad de interacción entre los propios estudiantes.

Mediante los avances tecnológicos estos sistemas incorporan el uso de Internet y aparecen así las plataformas o soportes formativos, resignificando el concepto tradicional de educación a distancia, incorporándose el de e-learning (García, 2001).

Definición de e-learning

Los cambios ocurridos en las últimas décadas en cuanto a contextos sociales, económicos, políticos y productivos han influido directamente en los sistemas de formación, provocando que, paulatinamente, las ofertas de formación se tornaran más flexibles y con capacidad de adaptarse a necesidades emergentes. El aprendizaje continuo también ha flexibilizado las ofertas formativas, convirtiéndose en una opción válida para las exigencias que se les presentan a los profesionales tanto en lo referido a la formación, actualización y capacitación como a sus escenarios laborales. Garrison y Anderson (2005) son muy claros al hacer referencia a Dewey que señala que los resultados del proceso educativo no son más que la capacidad de seguir formándose a lo largo de la vida. Por lo tanto, la actitud de formación y actualización es permanente.

Las Tics han permitido concretar la flexibilización de programas y cursos a distancia, en especial a través de e-learning que, como se señalara, ha facilitado la interacción, el acceso a la información y otras características que la educación a distancia de las primeras generaciones no lograba satisfacer.

Se entiende por e-learning una modalidad de enseñanza en la que los actores están temporal y geográficamente dispersos, la información es adquirida virtualmente y la comunicación es realizada a través de redes telemáticas.

Otras definiciones enfatizan lo técnico, haciendo referencia a la entrega de programas educacionales y sistemas de aprendizaje a través de medios electrónicos. Se precisa que es una forma de educación a distancia que surge con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información e Internet. Se basa en aprovechar la facilidad de distribución de materiales formativos y herramientas de comunicación para crear un entorno de aprendizaje.

Sin embargo, sin desconocer las definiciones anteriores o restarles mérito, como educadores, sostenemos que el e-learning es el uso de tecnologías de redes y comunicaciones con la finalidad de facilitar el aprendizaje, optimizando el acceso a recursos y servicios, independientemente de límites horarios y espaciales, así como los intercambios y la colaboración a distancia (Almala, 2007; Sangrá, 2002).

Qué significa la “e” de e-learning

Para entender que e-learning es más que aprendizaje electrónico, algunos autores han explicitado propiedades de la “e” de e-learning:

Exploración. Los estudiantes usan Internet como una herramienta de exploración para acceder a información y recursos múltiples.

Experiencia. La web ofrece a los estudiantes una experiencia completa de aprendizaje, que va desde aprendizaje sincrónico a discusiones asincrónicas y estudio según ritmo de aprendizaje.

Compromiso. La web compromete a los estudiantes con enfoques creativos de aprendizaje que favorecen la colaboración y el sentido de comunidad.

Fácil de usar. No solo es la web fácil de usar para los estudiantes que están familiarizados con las capacidades de navegación del medio, sino también para quienes desarrollan contenido ya que pueden tenerlo disponible fácilmente a través de plataformas tecnológicas.

Empoderamiento. La web ubica a los estudiantes como si estuvieran en el asiento del conductor con un conjunto de herramientas que posibilitan la personalización del contenido y permite a los estudiantes elegir el camino para aprender.

Características de esta modalidad de enseñanza

Las características mencionadas en relación a la “e” de e-learning en ningún momento significan que se le otorgue prioridad a esa “e” de electrónico y se desconozca el otro término que es “aprendizaje” (learning). Muy por el contrario, se trata de aprovechar las potencialidades que ofrece la tecnología para poner a disposición de los participantes una modalidad de enseñanza que satisfaga sus requerimientos de perfeccionamiento o de actualización y pueda motivarse en esa forma de estudiar.

Así hay otras características que comparten otras modalidades de educación a distancia, pero que organizadas en esta forma de e-learning adquieren una ventaja comparativa frente a otras opciones de actualización. Estas son:

Flexibilidad horaria: es una particularidad importante, pues con esto se facilita que el participante pueda estudiar en cualquier momento y cumplir las obligaciones, respetando un calendario de trabajo acordado. Puede comunicarse con otros participantes, con su tutor, sin la limitación de tiempo y espacio que tiene la modalidad presencial.

Facilidad de acceso sin desplazamiento: el participante puede, desde su lugar de trabajo o de su hogar, acceder a los materiales del curso, sin necesidad de tener que asistir

a una sala de clases o a la biblioteca. Existe también una biblioteca virtual, en donde el participante puede encontrar material complementario o de apoyo al curso.

Formación personalizada: cada participante debe cumplir determinadas exigencias, pero existen opciones para satisfacer intereses y necesidades individuales. El participante debe sentir que el curso está destinado a él o ella, es su curso.

Actualización permanente de los contenidos: de acuerdo a evaluaciones, los contenidos se actualizan, agregando o quitando contenidos para así satisfacer en mejor forma los requerimientos no solo del curso, sino las demandas de la sociedad o del trabajo de los destinatarios. Por lo tanto, la opinión de los participantes acerca del curso en cuanto a la formación que le proporciona es clave para tomar decisiones a este respecto.

Seguimiento del proceso formativo: a través de herramientas tecnológicas se puede contar con un sistema que facilite el trabajo del tutor en cuanto a mantener un registro actualizado de los participantes en relación con las tareas y compromisos en las fechas acordadas.

Variedad de formatos: la modalidad e-learning para n permite el uso de una amplia gama de formatos de audio, video, multimedia y todos integrados en un solo ambiente de aprendizaje, lo cual ayuda a aquellos participantes que tienen diferentes formas de aprender o de aproximarse al estudio de un tema.

A las características descritas es preciso señalar que la verdadera singularidad del e-learning radica en sus formas multidimensionales de comunicación e interacción, posibilidad de múltiples representaciones, posibilidad de hiperbúsquedas. Los estudiantes pueden asumir el control e influir en los resultados de forma directa (Briascó, 2007).

Desafíos y factores de éxito

Cambiar las conductas de los docentes requiere de experiencias de desarrollo transformacionales. El perfeccionamiento o actualización de los docentes generalmente consiste en talleres u otras experiencias “evangelizadoras” que no proporcionan suficiente oportunidad para reflexionar y experimentar, para probar nuevos principios de aprendizaje en forma más profunda. Cambiar las prácticas es un proceso formativo. Requiere compromiso y ciclos recurrentes de desarrollo en que los productos y las metodologías innovadoras sean diseñadas, usadas y afinadas. La tecnología puede actuar como un agente para tales experiencias transformacionales. Sin embargo, gran parte de las iniciativas de perfeccionamiento o actualización de los profesores con tecnología es no transformacional y no altera la práctica al final del día (Buckley, 2002).

Si bien los profesores se muestran muy receptivos a la aplicación de nuevas tecnologías, ya sea en el aula con alumnos o en sus propias experiencias formativas, en la práctica real aparece una serie de limitaciones a las que se debe hacer frente.

Un hecho importante es que los profesores tienden a utilizar las Tics para mantener los patrones de docencia tradicionales sin innovar, para buscar información y para preparar las actividades, sin considerar el e-learning como una modalidad de enseñanza a distancia factible de aplicar.

Algunos autores (Briascó, 2007; Cabero, 2007) explican que esta actitud de los profesores podría deberse al desconocimiento de la idiosincrasia y las particularidades de esta modalidad de aprendizaje; a la creencia de que lo virtual no tiene el mismo reconocimiento que lo presencial y a la carencia de conocimientos y habilidades informáticas para poder formarse a través de e-learning.

Entonces, para que una iniciativa de e-learning tenga éxito hay varios factores que considerar. A continuación se analizan un conjunto de factores que han sido derivados de la práctica con proyectos de esta naturaleza y se presentan en formato de pregunta

¿Quiénes son los participantes del curso?

Ellos son los destinatarios para quienes se ha preparado el curso o programa. Por lo tanto, su selección es crítica y para ello, junto con especificar algunos requisitos académicos, es necesario cerciorarse de otros conocimientos, habilidades, percepciones y expectativas que pueden tener una incidencia importante en cómo se va desarrollando el curso y en cómo el participante va cumpliendo los trabajos y metas propuestas.

Uno de ellos es el *nivel de familiarización* que tenga el participante con las Tics. Ha habido ocasiones en que los participantes han declarado que fue muy difícil completar los trabajos y enviarlos, pues no manejaban algunas herramientas tecnológicas.

Otro factor dice relación con el *acceso* que tenga el participante a equipos Pc e Internet. Si bien en muchos lugares está bastante generalizado el acceso, hay zonas rurales u otras en que no es tan común y los sitios donde se puede acceder no están cerca del lugar de trabajo o de residencia. Es preciso contar al comienzo del curso con esta información.

Un tercer aspecto que bien vale la pena considerar es si quien va a participar lo está haciendo como *persona individual* o bien es parte de una institución. Esto tiene relación con que la mayoría de los cursos contempla un trabajo de aplicación final, que puede ser de investigación aplicada, de mejoramiento educacional u otro, pero orientado a resolver algún problema detectado en la institución en la cual trabaja. Este proyecto o trabajo final para que realmente tenga un impacto al interior de la institución debe partir con una detección de necesidades de dicha institución, pero al inicio el participante debe presentar solo una idea del proyecto de intervención. Por el hecho de que este proyecto será trabajo para la institución es conveniente, en algunos casos, que sea más de una persona por institución las que participen, puesto que el efecto multiplicador puede ser

más potente y se favorece así también la transferencia de las competencias desarrolladas tendientes a la formación de comunidades de aprendizaje.

Todos los aspectos deben ser analizados por el equipo que diseña el curso y tener los instrumentos adecuados para detectar la situación inicial de cada participante (García, 2001; Motteram y Forrester, 2005).

¿Cómo se logra tener itinerarios formativos flexibles?

Para ser congruentes con las características del e-learning, la formación flexible conlleva itinerarios formativos personalizados. Si bien esto desde la posición del participante es como debiera ser, desde el punto de vista de los desarrolladores no es tan sencillo. Luego, quienes diseñan el curso o programa pueden especificar algunos módulos comunes para todos y otros que sean diferenciados, de acuerdo a algún criterio. Un ejemplo de criterio puede ser nivel de enseñanza en que el/la participante trabaja, especialidad, sector de aprendizaje u otro.

Pero para cumplir con esto se debe contar con información que permita al coordinador académico o al tutor orientar el itinerario del participante. Así el participante comprobará que está cursando lo que realmente requiere para lograr las competencias esperadas.

Esta característica se cumple con un buen equipo de desarrollo del curso. Con esto hacemos referencia a la necesidad de contar con expertos en el contenido, diseñadores instruccionales, programadores, diseñadores gráficos y que juntos trabajen este proyecto que se concreta en un curso o programa. Este trabajo obedece a una metodología ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación), con lo que se asegura un producto de calidad (Allen 2007; Alvarado, 2003; Dobrovolny, 2006).

¿Cómo se hace una tutoría eficiente?

El éxito de cualquier programa de formación a distancia no depende sólo de la tecnología que se vaya a utilizar, aun cuando también sea importante. Lo que verdaderamente definirá su nivel de calidad será la capacidad de presentar una adecuada metodología, un correcto seguimiento del proceso formativo, un aprovechamiento óptimo de las tecnologías y la adaptación a las necesidades de los estudiantes en un curso. El tutor juega un papel importante en la formación de los estudiantes, ya que provee las orientaciones necesarias para aclarar dudas y profundizar en el aprendizaje. Además de motivar y animar para el autoaprendizaje, brinda el apoyo necesario para su continuidad, acompañando al participante en el cumplimiento de las actividades programadas, fomentando su participación y compromiso en el proceso de aprendizaje (Baker, 2004).

Los participantes al iniciar un curso a distancia pueden sentirse confundidos quizás por ser su primera experiencia en ambientes de aprendizajes virtuales. El tutor debe hacerlos sentir en confianza y acompañarlos en este proceso, familiarizándolos con la plataforma tecnológica, con los contenidos y con las herramientas de comunicación.

Es importante que el tutor conozca a fondo los contenidos del curso, sus objetivos, y que sea capaz de adaptar al estudiante la forma como se plantean las actividades, trabajos y tareas, adecuándose a las exigencias y requisitos que allí se planteen. En este sentido el tutor promoverá y orientará el aprendizaje.

La selección de tutores es, por lo tanto, otro elemento clave. No hay reglas, pero la experiencia indica que quienes postulen debieran ser profesores con experiencia en el contenido del curso, con manejo de las Tics, con experiencia de trabajo con adultos, por nombrar algunos criterios para la selección. Idealmente quien postule a tutor debiera haber experimentado el estudio a distancia.

La capacitación de tutores también es un componente importante, pues el tutor puede convertirse en el único contacto con el que el participante se comunica. Asume un rol pedagógico, social, tecnológico y de constante motivación, incluso de consejero. La capacitación se debiera enfocar a prepararlos para sumir los roles indicados.

¿Cómo ayuda la plataforma para el aprendizaje?

El soporte tecnológico para el proceso de autoaprendizaje debe estar en función de los aspectos metodológicos del curso y además debe ser de una calidad tal que funcione bien. Existen muchas plataformas tanto comerciales (*i.e.*, Blackboard) como open source (*i.e.* Moodle) y también desarrolladas por instituciones para satisfacer sus necesidades académicas o de gestión. Independiente, entonces, de cual sea la plataforma ésta debe responder a los requerimientos metodológicos que demanda el curso o programa y no al revés como ha sucedido en ocasiones en que se desarrolla un curso ajustándolo a las herramientas tecnológicas que ofrece sin considerar los componentes pedagógicos.

En general, la mayoría presenta herramientas de información y de comunicación, las cuales han ido variando con el surgimiento de nuevas tecnologías.

El entorno virtual de aprendizaje que permite la plataforma debe estar acorde con los planteamientos del enfoque pedagógico que se adopte y mantener presente los principios que son clave en una modalidad de enseñanza e-learning, tales como: promover la autonomía, la colaboración e interacción; proveer un ambiente de aprendizaje flexible, con una variada gama de actividades y oportuna retroalimentación.

En las plataformas hay componentes o secciones comunes a todas, a veces con nombres distintos, pero que responden a objetivos y funcionalidades similares. Hay otros

elementos que son propios de cada plataforma y que le dan el sello correspondiente. Por lo mismo, haremos referencia a cómo debieran ser estos aspectos o secciones comunes:

Contenidos modularizados y mediatizados para e-learning: cada módulo debiera ser autocontenido y la presentación de contenidos seguir un patrón de estructuración que permita al participante ir de lo más familiar a lo menos familiar o de lo simple a lo complejo, con ejemplos, casos, actividades y resúmenes o síntesis de puntos clave.

Evaluación y retroalimentación es un componente esencial del curso, pues no sólo permitirá conocer el nivel de logro de cada participante, sino también saber su grado de avance en cualquier momento y, sobre esos resultados, ofrecer la retroalimentación de modo que cada docente sepa en qué medida se acerca al logro de la meta del curso y pueda tener opciones personalizadas según su desempeño.

Tutoría: el o la participante encontrará en esta sección el contacto con quien será su tutor. El rol del tutor es clave para mantener la motivación por el curso, para aclarar dudas, recibir retroalimentación y, en última instancia, para no desertar. Por tanto, el tutor debe tener muy claras sus tareas y el alumno debe saber que cuenta con alguien que lo puede ayudar. El monitoreo del progreso de los participantes es fundamental para mantenerlos comprometidos con su estudio.

Comunicación sincrónica y asincrónica. Los participantes serán motivados a establecer interacciones entre ellos y con sus respectivos tutores. En estas interacciones, los tutores debieran velar por la participación y aporte que hace cada uno de los participantes a su cargo. El propósito de esta comunicación es ayudar a que se formen las comunidades de aprendizaje virtual y, en tal sentido, el diseño del curso lo permitirá y el tutor facilitará su concreción.

Actividades individuales y grupales usando herramientas colaborativas. Como parte de la interacción, se debieran diseñar actividades que los participantes realizan en forma virtual: talleres, guías, investigaciones, actividades prácticas en el lugar de trabajo de aplicación o transferencia, actividades de profundización, estudios de caso, análisis y discusión virtual a través de foros, etc. Estas actividades tienen como finalidad compartir, aprender de los otros y construir su propio conocimiento. Igualmente debieran diseñarse actividades individuales de reflexión personal, de aplicación de los conocimientos presentados, las que debieran ser compartidas posteriormente con sus pares y enviadas a los respectivos tutores para su retroalimentación y/o evaluación.

Agenda: en esta sección se presentan las actividades que se han programado en cada módulo, con las respectivas fechas de envío y su situación respecto del cumplimiento de las entregas de trabajos, actividades, tareas u otros compromisos que se especifiquen.

Cafetería: atendiendo a que son profesionales que no se conocen y que están distantes geográficamente, lo cual ya no es un obstáculo, es necesario contar con una “cafetería”

virtual, que haga las veces de foro social, en el cual los/las participantes puedan conversar sobre otros temas que les preocupen, pero que no son parte directa del curso, pero que les facilite interactuar y conformar la comunidad de aprendizaje. En algunos casos el tutor no tiene acceso a esta cafetería, sino solo los participantes para que puedan conversar más libremente.

Noticias: de interés mientras el curso se está ejecutando y se puede incorporar un mecanismo que vaya indicando fechas críticas al participante.

Biblioteca virtual con material de apoyo y sitios web de interés. Relacionados con los contenidos del curso. Esta sección debiera ser de mucha utilidad para los participantes en la medida que la requieran para hacer sus trabajos. Sobre las direcciones web para sitios de interés, con el paso del tiempo pueden quedar desvinculadas, lo cual obliga a una actualización permanente.

Ayuda: en esta sección se proporcionan servicios de soporte en línea, vía e-mail, teléfono u otro medio, que permitan resolver problemas o dudas al participante. En la modalidad e-learning se espera que la ayuda sea las 24 horas del día durante los siete días de la semana (24/7), lo cual no siempre es así. En tal caso, se debe informar cuáles son los horarios.

¿Cómo deben ser los materiales para el apoyar el aprendizaje?

Para que los materiales de enseñanza cumplan su rol debieran presentar una serie de características que se describen a continuación:

- Tener un diseño instruccional que oriente todas las actividades y tareas que implica el desarrollo de un curso. Es la carta de navegación necesaria para llegar a buen fin.
- Tener una propuesta de diseño de los contenidos y de los medios según objetivos y enfoque pedagógico. En esta propuesta se debiera tener presente la articulación flexible de los módulos para conformar así los distintos itinerarios formativos. Igualmente incorporar actividades de distinto tipo y modalidades de evaluación.
- Tener un plan de evaluación del curso durante su desarrollo, una vez terminado el producto y cuando esté en ejecución, al menos un plan piloto que permita recoger datos que avalen la toma de decisiones de revisión y mejoramiento.

Un elemento ya mencionado, pero que es necesario reiterarlo, es el equipo de trabajo que desarrollará el curso. Cada quien tiene su función que cumplir tanto en los contenidos, en la metodología e-learning, en la evaluación, en el diseño gráfico, en la programación, etc. Un equipo que desde sus diferentes perspectivas desarrolle un producto con la riqueza de estas distintas miradas (Johnson-Curiskis, 2006; Tu, 2006).

¿Cómo se evalúa en esta modalidad?

La evaluación siempre ha sido un tema de mucha discusión en la educación a distancia y ahora se agrega la posibilidad de la evaluación en línea. Sin embargo, en cursos o programas de actualización o perfeccionamiento se trata de buscar las mejores estrategias evaluativas que permitan a cada participante ir demostrando el logro de las competencias especificadas en el programa. Con tal motivo, Cebrián (2003) y Briasco (2007) sugieren que al término de cada unidad o módulo exista alguna actividad integradora. Igualmente, debieran ser calificados la participación en los foros y el trabajo final que es un requisito de término del curso. Un elemento central es la información que proveen los tutores respecto del monitoreo del ritmo, tipo de participación y de los resultados del desempeño global de cada estudiante que ha estado bajo su tutoría.

¿Qué características debe tener el proyecto final?

El proyecto o trabajo final es la columna vertebral de un curso o programa de actualización o perfeccionamiento vía e-learning, puesto que en este trabajo los participantes podrán demostrar las competencias adquiridas en el curso. Dependiendo de la orientación, el trabajo debiera permitirles sistematizar conocimientos, formular un proyecto de investigación que resuelva un problema identificado en la institución donde trabaja u otro, de modo que sea compartido por la comunidad educativa para así constituirse en una herramienta útil para el mejoramiento del centro escolar (Oliver y Herrington, 2003).

Hay un aspecto que es importante de destacar y se relaciona con la cantidad de participantes por institución. Se explicitó la conveniencia de contar con más de un participante por institución. Un proyecto realizado por dos o tres personas puede adquirir más fuerza que desarrollado individualmente, lo cual para efectos de impacto se visualiza como más conveniente. El punto es saber detectar la necesidad educativa que el proyecto abordará y tener muy delimitadas las tareas de los integrantes del equipo de trabajo.

¿Cómo se puede equilibrar la personalización y la cooperación?

Si bien la personalización no es individualización, se trata de que cada participante pueda, a partir de sus conocimientos y habilidades de entrada, tener un itinerario que lo lleve al término del curso. Sin embargo, este itinerario está marcado de colaboración con los otros participantes, puesto que en la educación a distancia se trata de formar comunidades virtuales y redes de aprendizaje, de tal modo que en conjunto los participantes aprendan, discutan entre sí y se retroalimenten positivamente. Los principios de compromiso y responsabilidad son clave para que la cooperación y colaboración funcionen.

¿Cómo se logra y se mantiene la interacción entre los participantes?

El tema de la interacción entre los participantes es también un tema muy relevante, pues no se trata solo de que el participante lea y lea, como suele ocurrir en varios programas de e-learning, sino más bien que desarrolle actividades que le permitan ir alcanzando las competencias esperadas. Por tal motivo, un buen diseño de instrucción que contemple las características de las tareas debiera proveer una variedad de tareas interactivas entre los participantes.

¿Cómo se conoce acerca de la calidad de esta modalidad?

En el último tiempo ha habido una variedad de esfuerzos tendientes a demostrar la calidad de programas de e-learning, lo cual ha sido muy positivo, pues ha significado que los desarrolladores de cursos con esta modalidad deben contar con estándares y criterios mínimos de calidad que permitan aceptar un curso e-learning como tal. Almala (2007) señala que se hace necesario investigar y evaluar los procesos de planificación e implementación de cursos y programas con esta modalidad en las instituciones que los imparten, para así determinar la calidad del ambiente que se ofrece. En especial, dada la demanda creciente que ha surgido en diferentes ámbitos de la educación superior y educación continua. Wang (2006) describe cinco componentes o pilares de calidad de los programas de educación a distancia, que son: resultados del aprendizaje, acceso, nivel de satisfacción de los participantes, nivel de satisfacción del equipo de docentes y tutores y costo-efectividad del programa.

Un tema que también ha estado vigente es el de acreditación de estos cursos y programas. Existen instituciones acreditadoras de educación a distancia a nivel internacional y en nuestro país se ha estado trabajando el tema, de forma tal que las instituciones que ofrecen esta modalidad cumplan con requisitos mínimos de calidad. Sin embargo, falta bastante aún por hacer, pero el camino está trazado.

A modo de conclusiones

Son los educadores y gestores los que deben liberarse a sí mismos y ascender la curva del aprendizaje en términos de comprender y diseñar los entornos de estudio dinámico que se beneficien plenamente del potencial del e-learning. La simple réplica de los sistemas cara a cara o la transmisión de volúmenes de información en un contexto e-learning son fórmulas condenadas al fracaso (Garrison y Anderson, 2005).

La modalidad de e-learning es una opción más que los docentes tienen para perfeccionar y actualizar sus competencias. Ofrece ventajas, pero también limitaciones y

cada profesional que emprenda un programa a través de esta modalidad debe tener claro lo que se espera que cumpla y logre.

Se hace necesario que la investigación proporcione resultados acerca de esta modalidad de enseñanza, en un nivel que ilumine a quienes diseñan y desarrollan e-learning, para así orientar su trabajo y poder ofrecer cursos o programas que tengan un impacto.

Para que funcione con éxito una iniciativa pedagógica de esta naturaleza se debe adecuar la tecnología a la metodología de enseñanza, a las características de los participantes, del programa y necesidades de formación para así obtener resultados claros. Para un desarrollo adecuado, se hace necesario no solo de un buen procedimiento, sino de un equipo multidisciplinario.

Referencias

- Allen, M.** (2007). *Designing successful e-learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Almala, A.** (2007). "Review of current issues in quality e-learning environments". *Distance learning*, 4 (3), 23-30.
- Alvarado, A.** (2003). "Diseño instruccional para la producción de cursos en línea y e-learning". *Docencia Universitaria*, 4 (1), 9-24.
- Baker, J.** (2004). "An investigation of relationship among instructor immediacy and effective and cognitive learning in the online classroom". *Internet and Higher Education*, 7, 1-13.
- Briascó, I.** (2007). "E-learning como recurso para la formación docente continua". Trabajo presentado en el Congreso de Latin American Studies Association. Montreal, Canada September 5-7.
- Buckley, D.** (2002). "In pursuit of the learning paradigm". *Educause*, January/February. 29-38.
- Cabero, J.** (coord.) (2007). *Tecnología Educativa*, Madrid. McGraw Hill.
- Cebrián, M.** (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: España: Narcea, S.A.
- Dobrovoly, J.** (2006). "How adults learn from self-paced, technology-based corporate training: new focus for learners, new focus for designers". *Distance Education*, 27(2), 155-170
- García, L.** (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Garrison, D. R. y Anderson, T.** (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Johnson-Curiskis, N.** (2006). "Online course planning". *Journal of Online Learning and Teaching*, 2 (1), 42-48.

- Maor, D. y Volet, S.** (2007). "Engagement in professional online learning: a situative analysis of media professionals who did not make it". *International Journal on e-learning*, 6 (1), 95-117.
- Motteram, G. y Forrester, G.** (2005). "Becoming an online distance learner: what can be learned from students' experiences of induction to distance programmes?". *Distance Education*, 26 (3), 281-298.
- Oliver, R. y Herrington, J.** (2003). "Exploring technology-mediated learning from a pedagogical perspective". *Journal of Interactive Learning Environments*, 11 (2), 111-126.
- Sangrá, A.** (2002). "Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo". *EduTec*, Nº 15, mayo. En: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/albert_sangra.htm
- Tu, Ch.** (2005). "From presentation to interaction: new goals for online learning technologies". *Educational Media International*, Vol. 42 (3), 189-206.
- Wang, Q.** (2006). "Quality Assurance. Best practices for assessing online programs". *International Journal on e-learning*, 5 (2), 265-274.

FECHA DE RECEPCIÓN: 20 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 27 de diciembre de 2007

PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS BASADA EN LA INDAGACIÓN (ECBI)

Principles and strategies of the Inquiry Based Science Education Program (IBSE)

ROSA DEVÉS*
PILAR REYES**

Resumen

El Programa de Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI) se propone contribuir al cambio y la innovación de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias utilizando un enfoque que fundamentado en la investigación aporte a la construcción de capacidades e impacte la definición de la política.

En este trabajo se describen la génesis, las características principales y la evolución del programa ECBI, con énfasis en los principios y estrategias de desarrollo profesional y las características del modelo orientadas a producir cambios en el sistema.

Palabras clave: educación en ciencias, indagación, aprendizaje, desarrollo profesional

Abstract

The main aim of the Inquiry Based Science Education Program (IBSE) is to contribute to the change and innovation in the learning and teaching of science, by means of a research-based approach that is expected to contribute to capacity building and to have an impact on policy definition.

This paper describes the genesis, principal characteristics and evolution of the Program focusing mainly on the professional development principles and strategies as well as on the model aimed at producing changes in the educational system.

Key words: science education, inquiry, learning, teacher professional development

* Ph.D. in Biochemistry, The University of Western Ontario, London, Canada; Instituto de Ciencias Biomédicas, Facultad de Medicina y Programa de Investigación en Educación (Biomedical Sciences Institute, Faculty of Medicine and Program on Research in Education), Universidad de Chile, rdeves@uchile.cl

** Ph.D. in Education, Warwick University, Coventry, UK; Programa de Educación en Ciencias basada en la Indagación, Universidad de Chile, pireyesj@gmail.com

I. El Programa ECBI

El Programa ECBI fue concebido en 2002 por un grupo de educadores y científicos unidos por la convicción de que la educación científica de calidad es un derecho de todos. Para alcanzar este objetivo se creó una alianza entre la comunidad científica y el mundo docente y escolar que tuviese el potencial de generar nuevas visiones y estrategias. A través de ECBI se busca reemplazar la relación tradicional entre ciencia y educación que superpone saberes, pero no los integra, por una relación basada en el trabajo y la creación conjunta, capaz de producir un cambio verdadero en el sistema. ECBI es un esfuerzo nacional e internacional que aspira a convocar muchas voluntades tanto personales como institucionales para el logro de sus objetivos (1, 2).

Nuestra visión es que a través de la ciencia bien enseñada los niños y niñas no sólo podrán avanzar en la comprensión del mundo natural y material, sino que además guiados por sus profesores y profesoras tendrán oportunidad de experimentar el placer de investigar y descubrir, se apropiarán de las formas de pensamiento que subyacen a la búsqueda científica y desarrollarán formas de convivencia que estimularán la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el respeto por las ideas del otro y el cuidado de la naturaleza.

El enfoque del Programa ECBI es sistémico y comprende intervención en las siguientes áreas: currículum, desarrollo profesional, materiales educativos, evaluación y participación de la comunidad. Este enfoque se basa en el modelo para la reforma educacional en ciencias desarrollado por el National Sciences Resources Center (NSRC), que resulta de la asociación entre la Academia de Ciencias de Estados Unidos y el Instituto Smithsonian (3).

En los últimos años se ha reconocido más ampliamente la importancia de que la educación científica se inicie tempranamente en la vida escolar, tanto por su valor formativo como por la especial disposición de los niños a hacerse preguntas sobre la naturaleza y el mundo que los rodea (2-5). La ciencia es esencialmente un método para descubrir y aprender y una excelente escuela para adquirir competencias que preparen a los niños y jóvenes para desenvolverse en una sociedad que cambia constantemente y que posee una sobreabundancia de información.

El esfuerzo sistemático para implementar el programa en Chile se inició en 2003 con la participación de científicos de la Universidad de Chile y expertos del Ministerio de Educación¹ y con la asesoría de las Academias de Ciencias de Francia y los Estados Unidos. Desde el comienzo se trabajó además en estrecha colaboración con la administración comunal, sentándose las bases para el modelo de interacción ministerio - universidad - comuna que ha sido utilizado para la expansión del programa. Bajo la

coordinación de la Academia Chilena de Ciencias y la Universidad de Chile, se puso en marcha un proyecto piloto en seis escuelas públicas municipalizadas de la comuna de Cerro Navia de la ciudad de Santiago (dos niveles en cada escuela) con una cobertura de mil niños que el año 2004 se extendió a otras 18 escuelas, sumándose las comunas de Lo Prado y Pudahuel.

A partir de 2005, el Programa ECBI ha sido coordinado desde el Ministerio de Educación como una iniciativa experimental para la innovación en el área del aprendizaje-enseñanza de las ciencias. El Ministerio de Educación y la Universidad de Chile han liderado en conjunto la transferencia del programa hacia otras regiones de Chile, existiendo en la actualidad Programas ECBI coordinados desde las Universidades de Concepción, de Chile, La Frontera, La Serena, Talca y Playa Ancha. El año 2007 la cobertura fue de aproximadamente 40 mil niños en 96 escuelas de seis regiones de Chile.

La organización del Programa ECBI se basa en una tríada de cooperación constituida por el ministerio, la universidad y la comuna, que tiene al centro a la escuela. Los distintos actores, a nivel central y regional, se articulan en una red que favorece el intercambio de experiencias y de buenas prácticas entre las universidades, las escuelas, la administración municipal y el Ministerio de Educación. Además de su impacto en las escuelas, se espera que el Programa ECBI afecte positivamente los programas de formación inicial de profesores en las universidades y contribuya a modernizar la enseñanza de la didáctica de las ciencias, acercando a los centros formadores universitarios al sistema escolar, incrementando la interacción entre las Facultades de Educación y de Ciencias en cada universidad y vinculando al sistema educacional en general con la comunidad científica nacional e internacional. Desde la Academia Chilena de Ciencias y la Universidad de Chile se ha articulado una red internacional de colaboración.

El enfoque sistémico: los cinco componentes del Programa ECBI

La estrategia de implementación del programa es sistémica y considera cinco áreas de intervención: currículum, desarrollo profesional, materiales, participación de la comunidad, y evaluación. Este modelo está inspirado en dos ideas centrales. Primero, que la innovación en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias requiere no sólo de nuevos enfoques curriculares o metodológicos, sino además de otras condiciones de contexto que favorezcan el cambio. Segundo, que el cambio desde la pedagogía basada en la transmisión de contenidos a una basada en la indagación tiene el potencial de impactar a todo el sistema escolar promoviendo el liderazgo, la autonomía y el trabajo cooperativo de sus miembros, al establecer nuevas formas de relación basadas en el diálogo y el respeto por la evidencia. A continuación se describen los cinco componentes estructurales del programa ECBI.

El currículum y la metodología indagatoria

La metodología indagatoria para el aprendizaje de las ciencias se fundamenta en el nuevo conocimiento sobre el proceso de aprendizaje que emerge de la investigación (6-7). Cuando los niños y niñas aprenden a través de la metodología indagatoria se involucran en procesos similares a los que usan los científicos en la búsqueda de conocimiento. En el Programa ECBI, los profesores y las profesoras juegan un rol fundamental como guías y facilitadores de la indagación y para ello cuentan con el apoyo de recursos didácticos de calidad y con un programa de desarrollo profesional asociado a esos recursos. Los distintos contenidos se organizan en unidades didácticas o módulos.

Las clases de ciencias están estructuradas en base al ciclo del aprendizaje, entendido como una secuencia recurrente de cuatro fases: focalización, exploración, reflexión y aplicación. En una clase típica, los niños piensan en un problema, comparten sus ideas, se hacen preguntas y predicen resultados (focalización); realizan observaciones, experimentan y registran sus resultados (exploración); analizan la relación entre sus predicciones y los resultados observados (reflexión), y utilizan el aprendizaje recientemente adquirido para resolver un problema nuevo (aplicación). En todo momento se les estimula a comunicar sus ideas y experiencias, así como a aprender de otros. Se coloca especial énfasis en el uso del cuaderno de ciencias, no sólo como una herramienta que facilita el registro cuidadoso de observaciones y datos, sino también por su capacidad para promover el desarrollo de pensamiento científico, facilitar la comunicación de emociones asociadas a la indagación y poner en evidencia las actitudes científicas. Si bien se trata de un proceso guiado, se debe dejar amplio margen a la expresión de la curiosidad de los niños, cuidando de no apagar su pasión natural por comprender. Se espera que en la medida que los profesores adquieran mayores competencias en la metodología indagatoria estarán preparados para conducir actividades más abiertas que ofrezcan a los niños y niñas el máximo de oportunidades para aprender. En la primera etapa del programa se han utilizado unidades didácticas desarrolladas por el NSRC y editadas como Ciencia y Tecnología para Niños (STC) en los siguientes tópicos (1° - 8° básico): Comparando y Midiendo, El Tiempo Atmosférico, La Vida y el Desarrollo de las Plantas, Cambios, Diseño y Movimiento, Propiedades de la Materia I, Química de los Alimentos y Propiedades de la Materia II. A partir de esta experiencia con las unidades NSRC, el equipo ECBI conformado por las universidades y el Ministerio de Educación ha iniciado el desarrollo de nuevos módulos estrechamente alineados con el currículum nacional mediante un proceso que incorpora a la creación a metodólogos, científicos y profesores y que está vinculado al aula. Cuatro módulos nacionales para 5° - 8° básico (Sistema Nervioso, Ecosistemas, Sexualidad y Evolución) ya se están utilizando en las escuelas ECBI y cuatro (1° - 4° básico) se encuentran en la fase de validación.

Desarrollo profesional

Siendo el objetivo general del programa mejorar la calidad de la enseñanza de las ciencias, uno de sus principales desafíos es lograr la instalación de una cultura de desarrollo profesional que asegure la formación continua y que contribuya a la generación de una comunidad de aprendizaje. Las actividades de formación continua no están dirigidas exclusivamente a los docentes que trabajan en el aula, sino que están diseñadas para fortalecer las competencias profesionales de todos los miembros del equipo multidisciplinario comprometido en el programa. Entendemos las instancias de desarrollo profesional como un espacio privilegiado para el fortalecimiento de una visión común y para el crecimiento profesional y personal de cada uno de los miembros de la comunidad. Los principios y las estrategias de desarrollo profesional se describen en mayor profundidad más adelante.

Materiales

Nuestra visión es que para asegurar la correcta implementación de la metodología indagatoria en las salas de clases es imprescindible que los profesores y profesoras reciban recursos educativos que sirvan de guía para la enseñanza. La transición desde la metodología tradicional hacia la metodología indagatoria es de alta exigencia y para facilitarla debe otorgarse al profesor suficiente apoyo. Por ello, para cada unidad didáctica, el programa provee una guía para el profesor, guías para los alumnos y todo el material experimental. La experiencia muestra también que la ciencia se enseña de manera más efectiva si los materiales se gestionan desde fuera de la escuela y se ponen a disposición de los profesores cuando estos los necesitan (2). Por lo tanto, se espera en el mediano plazo desarrollar centros de materiales a nivel comunal o regional. Consideramos importante cambiar el concepto de que es el profesor quien tiene la responsabilidad de reunir los materiales para el trabajo en el aula, ya que –aun en ausencia de restricciones económicas– esto distrae al profesor de su rol principal de ser facilitador del aprendizaje.

Apoyo administrativo y participación de la comunidad

Convencidos que alcanzar una educación de calidad es responsabilidad de todos, hemos realizado esfuerzos para involucrar a distintos miembros de la comunidad. Así se han generado oportunidades para que científicos de distintas disciplinas, universidades y países participen y conozcan a los niños y sus profesores y como resultado se involucren en el programa. Las autoridades educacionales a nivel comunal, regional y nacional también participan en el programa desde sus distintos niveles de responsabilidad. Un

número significativo de padres está jugando un rol importante a través de la colaboración en las salas de clases, especialmente en el manejo de los materiales. De acuerdo a la información recogida de los directores de escuela y los profesores, el programa ha mejorado el compromiso de los padres con las actividades de la escuela. Los padres y otros miembros de la comunidad han conocido el progreso de los niños a través de las clases públicas o “Clases Magistrales” a través de las cuales, una vez finalizada una unidad didáctica, dan a conocer lo aprendido. Las Clases Magistrales son el instrumento más importante de difusión del programa hacia la comunidad (padres, profesores, autoridades comunales, educadores, científicos, políticos) y sirven al mismo tiempo como una instancia para la evaluación y para la consolidación de los aprendizajes.

Evaluación

La evaluación considera a la escuela como sistema y se propone realizar un seguimiento de los distintos componentes del programa. Se han utilizado distintos instrumentos para la evaluación, siendo uno de los principales el seguimiento que realizan los monitores que acompañan a los profesores en el aula durante la ejecución (ver más adelante). Actualmente se encuentra en marcha un proceso de evaluación internacional que estará dirigido a conocer el resultado del programa especialmente en relación a los aprendizajes de los niños y las habilidades desarrolladas por los profesores para enseñar ciencias a través de la metodología indagatoria.

Este proceso es parte de una iniciativa global del InterAcademy Panel (una asociación internacional de Academias de Ciencias) para la evaluación de los proyectos ECBI que se desarrollan en distintos países del mundo, en la que Chile ha jugado un rol importante.

II. Principios y estrategias del desarrollo profesional ECBI

La aplicación del concepto ECBI implica una serie de innovaciones y transformaciones, tanto desde el punto de vista del trabajo del profesor en el aula como en las relaciones e interacciones que deben darse fuera del aula para lograr un resultado exitoso. Por ello, el desarrollo profesional ECBI no consiste simplemente en un plan de perfeccionamiento docente, sino en un conjunto de actividades permanentes que tienen por objetivo que todos los actores relevantes avancen en sus competencias profesionales y, por sobre todo, nazca y se fortalezca una comunidad de aprendizaje. Para ello se requiere no sólo de la voluntad compartida para avanzar en el conocimiento individual y colectivo, sino también de la creación de vínculos que permitan crecer armónicamente.

A continuación enunciamos los principios que nos orientan para el diseño de las estrategias y actividades del desarrollo profesional en el programa ECBI, que se basan en el enfoque desarrollado por Susan Loucks-Horsley y colaboradores (8).

- *El desarrollo profesional debe tener como centro a todos los alumnos y sus aprendizajes.* El foco del desarrollo profesional deben ser los aprendizajes de los niños y niñas y, por ello, se debe enfatizar la formación en el saber pedagógico estrechamente vinculado a los contenidos. La selección de los contenidos de las actividades de desarrollo profesional debe estar alineada con el currículum y su abordaje debe ser consistente con la metodología indagatoria. Las estrategias pedagógicas deben cuidar que todos los niños se beneficien.
- *El desarrollo profesional debe ser coherente con los principios que guían la enseñanza.* Es importante que los profesores y otros actores involucrados en el programa aprendan de la misma forma que se espera enseñen a los niños, es decir, los profesores y científicos deberán formarse en la metodología indagatoria utilizando la indagación. También deberá existir coherencia en cuanto a la importancia de focalizar en conceptos relevantes, estimular al trabajo en equipo, utilizar del ciclo del aprendizaje como estrategia pedagógica, profundizar la comprensión de la naturaleza de las ciencias y de la indagación científica, incitar formas particulares de observación, pensamiento, experimentación, argumentación y validación de información, etc.
- *El desarrollo profesional debe ser continuo y estar relacionado con el acontecer del aula.* Para apoyar el aprendizaje continuo de los profesores y de los otros miembros del equipo se debe diseñar un programa de actividades permanentes que esté estrechamente relacionado con la experiencia diaria en el aula y utilice para el análisis productos reales generados en el aula. El desafío es vincular el conocimiento que se genera desde la práctica con aquel que emana de la investigación y así enriquecer la enseñanza.
- *El desarrollo profesional debe considerar las necesidades particulares de las personas a quienes está dirigido y debe comprometer a todos los miembros de la comunidad.* Se requiere de múltiples formas de desarrollo profesional para atender las necesidades particulares de los distintos participantes. El desarrollo profesional no es una manera de “poner al día” a los docentes, sino un conjunto de actividades que sistematizan oportunidades de aprendizaje para la comunidad. Las actividades deben diseñarse y planificarse considerando que a través de ellas todos pueden y deben aprender.
- *El desarrollo profesional debe apoyar los cambios sistémicos y estar alineado con ellos.* Se debe cuidar que el desarrollo profesional esté estrechamente vinculado

a los demás componentes del modelo sistémico ECBI, de modo que los cambios que se proyectan puedan implementarse.

A continuación se describen las principales estrategias de desarrollo profesional que se han aplicado en el Programa ECBI y que han sido diseñadas tomando en consideración los principios enunciados anteriormente.

1. *Talleres de Capacitación Inicial*

Esta actividad está dirigida a profesores y directivos de escuela y comunas que se inician en el programa y que concurren constituyendo un “Equipo de Escuela”. Este proceso de introducción al programa es esencial para el éxito de la implementación posterior. La capacitación inicial tiene una duración de 40 horas y el programa incluye formación en la aplicación de la metodología indagatoria en el aula; actualización de conceptos científicos; formación específica en la unidad que le corresponderá enseñar; estrategias para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos; análisis de las condiciones necesarias para la correcta aplicación del programa. Los talleres están a cargo de profesores facilitadores que conocen la metodología indagatoria, su aplicación en el aula y las condiciones para implementar un programa exitoso.

2. *Talleres de Profundización*

Se imparten en dos modalidades: los talleres de profundización anuales, obligatorios para todos los profesores, y los talleres temáticos semanales que son voluntarios. Los primeros tienen una duración de 40 horas y están dirigidos a los profesores que han participado al menos un semestre en el programa. Están enfocados principalmente a la actualización de conceptos científicos, estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y el análisis de experiencias pedagógicas de los profesores. Al igual que en el caso de la capacitación inicial, los profesores participantes tienen contacto directo con un número significativo de expertos que han estado involucrados en la implementación del programa. El punto de partida de los talleres de profundización para profesores considera el conocimiento y niveles de desempeño que han alcanzado y les da la oportunidad de analizar su práctica utilizando como insumo situaciones reales y así construir un conocimiento pedagógico del contenido de enseñanza. En los talleres de profundización juegan un rol muy importante los científicos que colaboran con el programa. Para establecer una colaboración fructífera entre científicos y educadores es preciso detectar y enfrentar las barreras que tradicionalmente dificultan el trabajo interdisciplinario, especialmente el desconocimiento mutuo de los respectivos quehaceres y los prejuicios sobre las debilidades de cada uno en relación a la enseñanza de las ciencias. Por ello, su participación en esta actividad es como miembro de un equipo integrado

también por formadores que tienen una experiencia directa en el aula (los monitores). Esta cooperación fortalece las relaciones y en último término los aprendizajes.

Los talleres temáticos semanales están orientados a la formación específica en los distintos módulos y están abiertos a todos los profesores, pero la adscripción es voluntaria. Contemplan 12 horas directas para cada módulo. Estos talleres también pueden servir como inducción a profesores que desean incorporarse al programa y que no han realizado la capacitación inicial.

3. *Acompañamiento en el aula*

La instancia de desarrollo profesional ECBI más importante es aquella que ocurre vinculada al aula y en forma continua. Esta modalidad es responsabilidad de los monitores o asesores pedagógicos. En este acompañamiento el monitor contribuye a la formación del profesor a través del modelamiento y de la colaboración. Los monitores trabajan con el docente en la planificación y preparación de las clases y lo apoyan tanto en el ámbito metodológico como conceptual, de acuerdo al nivel de progresión en la apropiación de la estrategia ECBI en que se encuentre. Los profesores que se inician son acompañados en la sala de clases por un monitor cada semana durante 2 horas pedagógicas y otras 2 horas adicionales en actividades de planificación. Durante la planificación, el monitor y el profesor evalúan la clase anterior, revisan los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren, preparan los materiales y acuerdan las actividades para las clases de la semana. A partir de esta interacción se generan nuevos significados de aquellos que cada uno de los participantes aportó a esta relación de colaboración. El monitor es un profesor u otro profesional con formación en educación en ciencias, capacitado tanto en metodología indagatoria y sus fundamentos didácticos como en la implementación de los módulos. Ellos han recibido a su vez capacitación por parte del equipo de formación del programa ECBI.

4. *Talleres de formación continua de monitores*

Los monitores ECBI son el pilar fundamental del desarrollo profesional y también juegan un rol esencial en la implementación del modelo sistémico. Entre las principales tareas de los monitores se puede mencionar:

- Colaborar con el docente en la preparación de las clases, apoyándolo tanto en el ámbito metodológico como conceptual a través de sesiones de planificación.
- Colaborar con el docente en la realización de la clase especialmente a través del modelamiento. Los profesores reciben distintos grados de apoyo tomando en consideración el tiempo que llevan en el proyecto y la competencia demostrada.

- Promover el análisis, reflexión y la evaluación utilizando como principales instrumentos las sesiones de planificación, la elaboración del portafolio y la organización de sesiones de discusión entre pares a nivel de escuela.
- Guiar a los profesores-asesores en su trabajo al interior de la escuela.
- Recoger la información necesaria para el seguimiento del proyecto, tanto para evaluar los aciertos y dificultades en la implementación así como su impacto.

Para apoyar a los monitores en el cumplimiento de este exigente rol se desarrolla un programa continuo de formación de monitores que contempla un taller de formación inicial o profundización intensivo de 24 horas y un plan de formación en servicio a través reuniones-talleres semanales. Los monitores trabajan en estrecha relación entre sí y también en contacto directo con la dirección pedagógica del proyecto. Los talleres incluyen: reuniones de organización, planificación y evaluación; capacitación en las distintas unidades didácticas y seminarios.

5. Proceso de desarrollo curricular

Si bien durante la primera etapa del programa se han utilizado unidades didácticas desarrolladas por el NSRC, recientemente se ha iniciado el diseño de módulos de aprendizaje más estrechamente alineados con el currículum nacional. Esta actividad sirve además como una importante oportunidad de desarrollo profesional. El proceso de generación de cada unidad didáctica es responsabilidad de un equipo formado por un educador experto en metodología indagatoria, un científico y un profesor de aula que ha demostrado altos niveles de competencia. El proceso tiene una duración de 18 semanas y consiste de tres etapas. En la primera etapa, se diseñan lecciones que son implementadas en el aula, se analizan y se revisan mientras el proceso de creación continúa. En la segunda etapa, la unidad es analizada críticamente por un equipo multidisciplinario y se introducen las modificaciones necesarias, mientras que en la tercera etapa se realiza una aplicación piloto, evalúan los resultados y se hacen las correcciones pertinentes. Este proceso de desarrollo curricular facilita: la detección temprana de las debilidades de la unidad, el acoplamiento de la producción de la unidad al desarrollo profesional, la vinculación del científico a la realidad de la escuela, la construcción de cercanía entre el científico, el educador y el profesor, el reconocimiento a los profesores más competentes.

6. Intercambios de experiencias en Congresos de Profesores y Congresos de Monitores

El programa también estimula la participación de los profesores y monitores en encuentros o congresos en los que se comparten las experiencias pedagógicas y se estimula

la investigación-acción. La asistencia y participación de los profesores es voluntaria, pero se considera como un antecedente importante para acceder a otras oportunidades de desarrollo profesional.

7. Talleres de planificación estratégica

La metodología utilizada en este proyecto tiene como eje central la replicabilidad, ya que el programa contempla como uno de sus objetivos el escalamiento. Esto requiere de un plan para la transferencia. El programa articula y apoya la transferencia a través de la realización de talleres de planificación estratégica. Estos talleres se basan en un modelo desarrollado por el NSRC y han sido muy efectivos para la extensión del programa a otras regiones de Chile y a otros países de América Latina como Panamá, Venezuela y Bolivia. Los interesados en implementar el programa concurren al taller conformando un “Equipo Líder” que debe estar integrado por personas relevantes para la toma de decisiones posterior; el equipo debe incluir profesores, expertos en educación, administradores educacionales y científicos. Durante el taller los participantes reciben asesoría para el desarrollo de un plan estratégico que contemple los cinco componentes del programa ECBI. El taller es facilitado por el equipo del Centro ECBI y profesores extranjeros especialmente invitados. Estos talleres han representado una instancia muy relevante para la cooperación internacional en la formación especialmente con Estados Unidos, Brasil, México y Colombia.

8. Estudio de Lecciones

El Estudio de Lecciones es un enfoque orientado al desarrollo profesional docente, conducido por los propios docentes. Hemos iniciado recientemente el estudio de lecciones a nivel piloto con la idea de ofrecerlo como una oportunidad de desarrollo profesional para los docentes que están en niveles más avanzados. De acuerdo a esta estrategia, los profesores planifican una clase y luego participan en una clase-investigación que se observa y se registra en video. La clase se analiza en función de las experiencias y los aprendizajes de los estudiantes utilizando los distintos tipos de registros, se revisa la planificación y se vuelve a realizar y analizar.

III. El Programa ECBI como agente de cambio

Desde sus inicios, el Programa ECBI se propuso servir como un agente de cambio, entendiéndose que para ello sus acciones debían estar dirigidas no sólo a generar capacidades en los individuos, sino también a promover nuevas formas de relación que tuviesen impacto en el sistema.

En esta última sección revisaremos el programa ECBI bajo la óptica de los conceptos desarrollados por Michael Fullan y colaboradores para impulsar los procesos de cambio educacional (9, 10). En particular nos referiremos a lo que los autores han denominado “las ocho fuerzas impulsoras para los líderes del cambio” (10).

1. “Comprometer los valores de las personas”

“El primer principio es conocer el por qué del cambio, es decir, el propósito moral. El propósito moral en el cambio educacional consiste en mejorar a la sociedad a través del mejoramiento de los sistemas educacionales y el aprendizaje de todos los ciudadanos.” (10)

ECBI está fuertemente sustentado en valores que reconocen la necesidad de entregar educación en ciencias de máxima calidad para todos los niños y focaliza su acción hacia niños y niñas que estudian en escuelas municipalizadas y que pertenecen a familias de alta vulnerabilidad. La metodología indagatoria se inserta en las actividades regulares y de esa manera se asegura que llegue a todos los niños. Asimismo, se trabaja con todos los profesores que enseñan ciencia en las escuelas involucradas, con el convencimiento de que todos los profesores tienen la capacidad para adquirir estas nuevas competencias. Las estrategias de desarrollo profesional se hacen cargo de las distintas necesidades de los profesores de acuerdo a su experiencia previa considerando que si bien todos pueden progresar hacia niveles de alta competencia requieren de distintos caminos y tiempos para lograrlo. Quienes trabajan en ECBI lo hacen con fe en que el programa bien conducido puede tener impacto en el sistema y que el involucrarse en él representa un cambio significativo en su vida y de todos los actores. Una cantidad importante de energía se invierte en transmitir estos valores a quienes definen la política educacional, así como a apoyar a los profesores en sus aspiraciones. El desafío principal es instalar el concepto de que todos los profesores y todos los niños pueden aprender, pero que esto requiere de estrategias específicas y una inversión substancial, ya que para innovar en la práctica pedagógica los profesores necesitan de los tiempos que les permitan reflexionar sobre su práctica y adquirir nuevo conocimiento a través de la interacción con sus pares y otros miembros del equipo.

2. “Construir capacidades”

“El segundo factor impulsor del cambio es la construcción de capacidades que involucra políticas, estrategias, recursos y acciones diseñadas para incrementar el poder colectivo de las personas para movilizar el sistema. Construir capacidades implica desarrollar nuevo conocimiento, habilidades y competencias, nuevos recursos y una

identidad nueva y compartida así como motivación para trabajar juntos por un cambio más grande.” (10)

El foco principal del Programa ECBI ha sido la construcción de capacidades y tanto su organización como las estrategias que se utilizan en su implementación han sido diseñadas suponiendo que el programa es una red de personas e instituciones que aprenden en conjunto de su interacción y de la práctica. Se utilizan instancias de desarrollo profesional que incluyen actividades tan diversas como el acompañamiento en el aula y los talleres de planificación estratégica para la transferencia y la base de su organización es una tríada de cooperación entre el ministerio, la universidad, la comuna y sus escuelas. La transferencia procura que se repliquen las características más fundamentales del programa, pero también promueve su evolución y la creación de nuevas formas de enfrentar los objetivos deseados. Entre los desafíos pendientes está el fortalecer la autonomía y el liderazgo de los distintos actores (profesores, monitores) de manera que puedan aportar creativamente a sus comunidades de aprendizaje. Se deben implementar estrategias más efectivas para que el profesor, que hasta ahora ha recibido una atención personalizada a través del acompañamiento, alcance un grado suficiente de independencia de modo que pueda aportar a la formación de sus pares. Para ello se trabajará en la formalización de “grupos de estudio interescolas” en los cuales los profesores organizados por nivel tengan la oportunidad de planificar y evaluar resultados colectivamente. Para facilitar el desarrollo de la autonomía se debe apoyar al sistema con los recursos adecuados. Esto deberá incluir el desarrollo de infraestructura para generar Centros de Recursos Comunales. Estos se espera sirvan como lugar de acopio y distribución de materiales y otros recursos educativos y también como lugar de encuentro para el desarrollo de las capacidades de los distintos miembros de la comunidad educativa.

3. “Comprender el proceso de cambio”

“El proceso de cambio puede ser difícil y frustrante porque requiere que los líderes consideren factores frente a los cuales no desearían detenerse. Para llevar adelante un cambio se requiere de la energía, ideas, compromiso y apropiación de todos quienes están implementando las mejoras. La urgencia de los problemas hace difícil la apropiación con visión de largo plazo.” (10)

Desde el inicio en el Programa ECBI ha existido conciencia de que la expansión debe ser controlada y que es fundamental evitar que la urgencia por crecer conduzca a un programa con cimientos débiles incapaz de sustentarse en el tiempo. Esto es especialmente difícil cuando se trabaja cerca de la política pública que debe mostrar logros, los que con frecuencia están estrechamente asociados a la inversión y al crecimiento acelerado. Varias de las estrategias del programa están diseñadas para aprender sobre el cambio. Por ejemplo, el acompañamiento de los profesores por parte de los monitores

es una instancia de aprendizaje muy relevante. Este acompañamiento es costoso y hace más lenta la expansión, pero es fundamental como una herramienta efectiva de desarrollo profesional y para aprender sobre el proceso. Igualmente, las instancias de formación de equipos líderes a través de los talleres de planificación estratégica son esenciales para transmitir esta visión a quienes se van asociando al programa en la medida que éste se expande.

4. “Desarrollar culturas para el aprendizaje”

“Involucra una serie de estrategias diseñadas para que las personas aprendan unas de otras (la dimensión cognitiva) y se comprometan colectivamente (la dimensión afectiva). Un cambio exitoso requiere aprender durante la implementación.” (10)

El concepto ECBI se basa en el aprendizaje entre pares y esto se extiende a todos los niveles de la organización. No se trata de una organización jerárquica sino de una comunidad interconectada que se reproduce y evoluciona en el trabajo conjunto. Si bien se resguarda la coherencia del programa y la fidelidad a sus principios centrales, se estimula la producción de nuevas ideas y soluciones y la difusión de estas innovaciones a toda comunidad. En la actualidad se realiza un esfuerzo especial para incorporar nuevas estrategias de interacción entre escuelas que promuevan la construcción de comunidad y el desarrollo de autonomía. Para ello se fomentará una organización aún más flexible a nivel local y liderazgos focalizados en la escuela.

Los nuevos escenarios que se visualizan se vinculan directamente a las actividades desarrolladas por los monitores, a quienes se reconoce como los principales agentes para el cambio. Desde el inicio del programa se comprendió la importancia de establecer una presencia permanente de ECBI en la escuela y su expresión concreta fue la incorporación de monitores al proceso de enseñanza de las ciencias a través del apoyo al docente en el aula. La experiencia demuestra que su presencia ha sido de gran impacto. Si bien se han obtenido importantes avances, quedan aún docentes que dependen excesivamente del monitor para el desarrollo de su trabajo. Además se puede observar que, hasta ahora, la escuela se ha mantenido más bien al margen de la toma de decisiones respecto del desarrollo profesional de sus docentes, lo que suele traducirse en pérdida de oportunidades. Para avanzar en la dirección deseada, se proyecta trabajar en conjunto con las escuelas para coordinar el trabajo y desarrollar nuevos espacios de crecimiento que incorporen la creación de grupos interescuelas de manera de obtener los mejores resultados en sus niños y niñas y ofrecer más oportunidades de desarrollo profesional.

Este es un desafío mayor para un sistema educacional como el chileno que es mezquino en los tiempos que se destinan para que los profesores interactúen entre sí y reflexionen sobre su práctica. Para llevarlo a cabo no sólo se requiere interesar y motivar

a los profesores, sino que convencer a la administración escolar sobre la necesidad de invertir más recursos y flexibilizar la organización. ECBI está también avanzando en la implementación de talleres de introducción a la metodología indagatoria para padres para comprometerlos con esta nueva forma de aprender, lo que se suma a su participación en las clases públicas que se realizan al finalizar cada unidad y que transfiere conocimiento a la comunidad.

5. “Desarrollar una cultura de evaluación”

“Una cultura de la evaluación debe estar acoplada a una cultura del aprendizaje para que las escuelas puedan distinguir entre las ideas que son promisorias y no tan promisorias y para profundizar el sentido de lo que se aprende. Se debe incentivar la evaluación para el aprendizaje. Cuando las escuelas y los sistemas escolares se involucran en un proceso continuo de evaluación para el aprendizaje, logran avances muy importantes.” (10)

Uno de los cinco componentes del modelo ECBI es la evaluación para el aprendizaje que debe aplicarse en todos los niveles de la implementación. La estructura de un proyecto en red con distintas instituciones participantes obliga a la rendición de cuentas permanente y a revisar qué funciona y qué no. Los resultados a nivel local (en cada región) son compartidos con los otros nodos de la red. A nivel local los monitores se reúnen semanalmente para discutir las experiencias y ajustar su trabajo a las mejores prácticas. La indagación considera como uno de sus aspectos centrales el respeto por la evidencia y la implementación del programa debe ser consistente con esa práctica. El proceso de evaluación internacional que se está llevando a cabo tiene como objetivo conocer los logros y las debilidades del programa y poner a disposición de la comunidad internacional estos resultados. Un desafío pendiente es desarrollar procesos de evaluación con mayor apoyo de la tecnología.

6. “Focalizar en el liderazgo para el cambio”

“Se debe comprender qué tipo de liderazgo se requiere para liderar un cambio productivo. El liderazgo para ser efectivo debe distribuirse en toda la organización. Se necesita de líderes que sean capaces de desarrollar liderazgo en otros en un proceso continuo.” (10)

La existencia de una red con varios nodos (los equipos líderes regionales) facilita el desarrollo de liderazgos en la organización. Un desafío actual es crear las condiciones para el desarrollo de liderazgo a nivel de la escuela y a nivel de los monitores. Para progresar en esta dirección se ha modificado la organización del programa en la base dando más autonomía y responsabilidad al monitor y apoyando la existencia de

profesores encargados de ciencias en las escuelas que tengan un rol en fomentar la constitución de comunidades de aprendizaje. En el modelo inicial el monitor era un vehículo de transferencia de un saber al profesor con quien constituía una dupla en el aula. En el nuevo enfoque los monitores trabajarán más para fortalecer la comunidad en la escuela.

7. “Promover la coherencia”

“Cuando la innovación se desborda, aun cuando está guiada por un propósito moral definido, el resultado es sobrecarga y fragmentación. Se requiere conocimiento del cambio para transformar la sobrecarga en una coherencia mayor. Crear coherencia es un proceso sin fin que involucra alineamiento y claridad sobre el propósito de gran alcance” (10).

ECBI como un proyecto de innovación debe realizar constantes esfuerzos por concentrar el trabajo en aquellas áreas de desarrollo que son fundamentales. Para ello es muy importante contar con una visión clara del programa y con un marco bien definido que oriente su desarrollo. Por ello, los talleres de planificación estratégica juegan un rol principal. Sin embargo, el esfuerzo por mantener la coherencia y no desviar los esfuerzos hacia objetivos menos importantes es un esfuerzo que debe realizarse permanentemente.

8. “Fomentar el desarrollo en tres niveles”

“Se debe reconocer que se trata de la transformación de un sistema en tres niveles (escuela, distrito, Estado). No se debe focalizar sólo en la transformación del individuo, sino también en los sistemas que cambian. Se requiere cambiar individuos, pero también cambiar su contexto y ambas cosas al mismo tiempo” (10).

El trabajo a tres niveles de organización: la escuela, la comuna y el sistema educacional es una de las marcas distintivas de ECBI. Se agrega además un cuarto componente que es la universidad y que participa directamente en la coordinación, la generación de ideas y se beneficia directamente de los aprendizajes que se logran en el programa. Esto se espera producirá cambios al interior de la universidad al menos en dos aspectos: el acercamiento del mundo de la ciencia y la educación y el fortalecimiento de los programas de formación en educación.

El principal desafío para el programa ECBI en un escenario de crecimiento será mantenerse fiel a sí mismo y conservar sus elementos distintivos, en particular su carácter sistémico. Para ello es fundamental potenciar los liderazgos en todos los niveles y facilitar la interacción entre las personas y las instituciones.

Referencias bibliográficas

1. **Devés, R., López, P.** (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Tony Townsend, Editor. "Inquiry-based science education and its impact on school improvement: The ECBI program in Chile"; Springer International Handbooks of Education. Springer, The Netherlands, p. 887.
2. **Charpak, G., Léna, P., Quéré, I.** (2006). *Los niños y la ciencia. La aventura de "La mano en la masa"*. Siglo Veintiuno Editores. Argentina.
3. **National Sciences Resources Center** (1997). *Science for All Children: A Guide to Improving Elementary Science Education in Your School District*. The National Academies Press: Washington, DC.
4. **Richard A. Duschl, Heidi A. Schweingruber, Andrew W. Shouse** (2007). *Taking Science to School. Learning and Teaching Science in Grades K-8*. The National Academies Press: Washington, DC.
5. **Center for Science, Mathematics and Engineering Education. National Research Council** (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards: A guide for teaching and learning*. The National Academies Press: Washington, DC.
6. **Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R.** (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. The National Academies Press: Washington, DC.
7. **Harlen, Wynne** (2000). *Teaching, Learning and Assessing Science 5-12*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., London.
8. **Loucks-Horsley, S., Carolson, M., Brink, L., Horwitz, P., Marsh, D., Pratt, H., Roy, K., Worth, K.** (1989). *Developing and Supporting Teachers for Elementary School Science Education*. Washington, DC: The National Center for Improving Science Education.
9. **Fullan, M.** (2007). *The new meaning of Educational Change*. 4th Edition. Teachers College Press, Columbia University.
10. **Fullan, M., Cutfress C., Kilcher, A.** (2005). *Eight Forces for Leaders of Change Journal of Staff Development*, Vol. 26, 54-58.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 30 de diciembre de 2007

FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. ESTRATEGIAS DE GESTIÓN EN CENTROS ESCOLARES

*Teacher training.
Management strategies in educational centers*

BERTA SERVAT POBLETE*

Resumen

La formación profesional de quienes han optado por la profesión docente constituye un factor clave de influencia en la calidad de la educación que se imparte en los centros escolares. Por ello, es imperativo que las competencias obtenidas inicialmente sean de excelencia y se complementen y actualicen durante el ejercicio de la profesión. Tanto los propios sujetos que desempeñan los roles pedagógicos como también aquellos que tienen responsabilidad de gestión directiva se deben comprometer con la realización de actividades tendientes a lograr una mejor calidad del desempeño laboral, en sintonía con las demandas de la sociedad, las cuales son cambiantes y cada vez más complejas.

Palabras clave: formación profesional, capacitación, orientación inicial, orientación permanente, perfeccionamiento

Abstract

Teacher training is a key factor in the quality of education inside schools. Thus, it is crucial that competencies provided during pre-service be of the highest level and complemented as well as updated during in-service teaching.

Both pedagogical and management roles should be committed to performing activities aimed at improving a higher quality job, hand in hand with the increasingly changing and complex demands from society.

Key words: professional training, inset, initial counseling, ongoing counselin

* Académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Doctora en Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid, bservat@puc.cl

Introducción

La formación profesional constituye un proceso de aprendizaje integral de los trabajadores que se encuentra orientado a lograr un desempeño laboral óptimo.

En la organización escolar dicho aprendizaje representa un factor clave para el desarrollo de los profesionales de la educación –maestros y docentes directivos–, y para la institución, constituyendo un derecho y un deber respecto a la sociedad, ya que es gravitante el efecto de la idoneidad profesional de estos actores en la calidad de la educación.

Desde hace ya algunos años se ha relevado la importancia de generar en el centro escolar una nueva cultura respecto a la forma de operar el proceso de enseñanza-aprendizaje, postulándose que los alumnos deben “aprender a aprender” más que memorizar una cantidad de conocimientos que luego olvidarán, como suele ocurrir. En función de ello, los maestros deberían implementar nuevas estrategias pedagógicas, para lo que se precisa estar dotados no sólo de conocimientos de punta, sino que, y especialmente, de una nueva manera de pensar la educación. Óscar Maureira (2007:120)¹ señala que en la escuela debe existir una comunidad profesional de aprendizaje, en la cual el personal “*comparte una comprensión, tanto social, ética y profesional acerca de los objetivos de su trabajo, como también la existencia de redes informales de apoyo*”.

Si se desea mejorar significativamente la calidad de la educación es necesario efectuar un detenido análisis sobre la preparación y el desempeño profesional de quienes realizan la docencia de aula, como también de quienes ejercen cargos de responsabilidad directiva. Esta convicción no es exclusiva de los estudiosos de la educación, sino que es compartida por las autoridades del sistema educacional. Prueba de ello lo constituyen, en Chile, los nuevos proyectos de mejora de la formación inicial de quienes se preparan para ejercer la docencia, generados recientemente en el Ministerio de Educación y de los cuales se están haciendo parte las universidades del país, mediante iniciativas sobre reformas curriculares, perfeccionamiento de los académicos, mejoras en infraestructura, etc. en las facultades de educación. El sistema universitario chileno ha tomado conciencia de la necesidad de formar profesionales de la educación con un perfil diferente al actual, para que no sólo puedan ejercer su rol en forma significativamente mejor que en el presente, sino que también puedan responder oportunamente a las exigentes demandas educativas de los escenarios futuros.

¹ Óscar Maureira C. (2007). *Liderazgo para la eficacia escolar: una estrategia para la calidad*. Ediciones UCSH, Santiago de Chile.

Tipos de formación profesional

Para los profesionales que laboran en los centros escolares, en cualquiera de los niveles –prebásica, básica, secundaria–, se inicia el proceso de formación profesional al incorporarse a una institución de educación superior a estudiar pedagogía y dicho proceso sólo concluye cuando el sujeto se retira definitivamente del sistema escolar, realizándose por tanto a lo largo de toda la vida laboral. De allí su carácter de *permanente*.

Debido a la gran importancia que la sociedad otorga al rol de maestro, la preparación de quienes dedican su vida profesional a facilitar –directa o indirectamente– el aprendizaje de los alumnos no es un factor menor en la marcha y resultados de los diversos procesos educativos que se llevan a cabo en la escuela. De allí que especialistas en educación, autoridades gubernamentales y los propios integrantes de los centros escolares, a la hora de interpretar las causas de los resultados académicos de los alumnos necesariamente fijan su mirada en la calidad de los profesionales de la educación –cumplan éstos roles directivos o en el aula–.

Ciertamente, aun cuando el desempeño laboral del profesorado no da cuenta por sí solo de los éxitos o de los fracasos del proceso educativo que se realiza en la escuela, sin embargo constituye un hecho comprobado la gran implicancia que ello tiene en los resultados académicos de los alumnos como también en la formación de éstos como personas sociales.

La formación docente adquiere diferentes modalidades pertinentes a las necesidades y contextos del desarrollo profesional de quienes participan en la educación formal. De acuerdo a lo anterior y a los paradigmas de gestión organizacional vigentes, la formación profesional puede adquirir la modalidad de *entrenamiento u orientación inicial* para el desempeño en un cargo; de *orientación permanente* o supervisión interna del trabajo pedagógico, de *capacitación* y de *perfeccionamiento*.

A continuación estableceremos brevemente lo sustantivo de estos procesos deteniéndonos en un análisis más acabado en los aspectos mayormente relevantes de la capacitación y del perfeccionamiento de los profesionales de la educación.

Entrenamiento u orientación inicial

Consiste en las actividades organizacionales que se realizan en el establecimiento, orientadas a facilitar la iniciación laboral del sujeto en un puesto. Ello puede obedecer a su reciente incorporación o a su reubicación en un nuevo cargo o en un nuevo puesto dentro de la misma institución.

Su propósito principal es que el profesional se ubique en el contexto pedagógico, social y físico en que le corresponderá ejercer, principalmente mediante la interiorización

del contenido del marco ideológico, doctrinal y normativo del colegio –establecido en el *Proyecto Educativo Institucional*–, la toma de conocimiento del estilo o modalidad de ejecución del trabajo pedagógico o directivo y las características de los alumnos y otros miembros de la institución, de tal forma que la persona maneje desde un inicio las especificidades de su nuevo trabajo y así se facilite una incorporación adecuada. Si se trata de un cambio laboral interno, las actividades se simplifican.

La responsabilidad de iniciarse exitosamente en una nueva situación laboral no es sólo de quien asume un cargo en ésta, ya que incumbe principalmente a los directivos, dado que el entrenamiento constituye una función de recursos humanos que debe ser gestionada por quien o quienes se encuentran a cargo de esta unidad. Como toda acción organizacional, debe ser planificada, organizada, dirigida y supervisada como corresponde.

Efectivamente, en la medida en que la orientación inicial se realiza como parte de un *Programa de Formación Profesional*, es decir, con objetivos, estrategias y contenidos establecidos, se evita para quien se incorpora y para los restantes miembros de la comunidad educativa la ocurrencia de situaciones estresantes e incómodas, que pueden marcar a la persona y condicionar negativamente su desempeño. No es inusual que habiéndose realizado una adecuada selección técnica, por problemas en la orientación inicial el desempeño laboral del sujeto no corresponda a las expectativas.

Como estrategia de gestión se sugiere la incorporación de las personas recientemente contratadas a un seminario interno o jornada en el que se analicen documentos institucionales –el PEI y otros si fuese pertinente–, se comuniquen las modalidades de trabajo –didáctico, evaluativo–, se presente a los compañeros de trabajo, se informe acerca de la infraestructura tecnológica y física del establecimiento y se den a conocer las particulares características académicas y sociales de los alumnos y sus familias.

Orientación permanente

Este tipo de formación profesional consiste en la ejecución de un programa de acompañamiento institucional a los docentes en ejercicio. Su propósito es otorgar apoyo al profesional en el momento en que se detecten deficiencias en su trabajo, cuando aún es tiempo de que éstas no perjudiquen el proceso de enseñanza y a sus destinatarios, los alumnos. El contenido de la orientación permanente, o *supervisión interna* como se la suele denominar, usualmente está constituido por aspectos técnico pedagógicos tales como planificaciones de clase, didácticas pedagógicas, procedimientos de evaluación.

Este proceso también debe ser planificado en el nivel directivo –en lo posible con la participación de los propios docentes– y ser ejecutado por el equipo técnico

pedagógico mediante la supervisión del trabajo, seguido por la retroalimentación, de modo tal que se minimicen las deficiencias y se potencien las fortalezas de los maestros.

Aun cuando no constituye una atribución de los pares, la supervisión técnico pedagógica de carácter interno también puede provenir de éstos, incluso de manera informal. Cuando se trabaja en equipo es muy conveniente establecer la costumbre de que se manifiesten entre los miembros opiniones acerca del trabajo. Para ello es necesario que la cultura organizacional valore y sea proclive a la crítica positiva, la autocrítica y el intercambio de sugerencias, de cara a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capacitación

En primer término es muy importante señalar que este concepto no es unívoco, es decir, existen diferencias etimológicas entre especialistas, por lo que suele tener diversos significados para personas e instituciones. De allí que se requiera explicitar a lo que nos referimos por capacitación.

La entendemos como el proceso inicial de formación profesional, que en el caso de los profesionales de la educación, generalmente, se realiza en centros de educación superior –universidades, institutos profesionales– y que tiene como propósito la adquisición del conocimiento base y el desarrollo de habilidades requeridas para desempeñarse en una profesión.

En lo que atañe al plano cognitivo, la capacitación comprende acciones orientadas al logro de una base sólida de conocimientos, tanto en lo que es materia de contenido curricular del nivel de enseñanza –educación preescolar, básica, secundaria– como a lo pertinente a las metodologías o modelos didácticos y a los contenidos de las ciencias de la educación, las que posibilitan al docente situarse adecuadamente en la compleja y multifacética realidad de los alumnos y en el contexto social en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto interno como externo.

Sin embargo, el buen docente no se forma sólo con conocimientos, ni desarrollo de las habilidades que trae en potencia al ingresar al centro de educación superior. Es fundamental que el sujeto internalice o profundice un cuerpo valórico y comportamental que corresponda a la importante función laboral de colaborador en la formación de personas. Por ello, en los centros de educación superior debe trabajarse y muy preferencialmente la dimensión ética del rol de maestro.

Desde una mirada histórica, hay que señalar que han ido cambiando las expectativas de la sociedad, en lo que atañe a la formación inicial del profesorado, lo que se traduce en requerimientos nuevos, de parte de la comunidad y de los empleadores, de cara al

trabajo de estos profesionales. Al respecto, Evaristo Martín (2001:219-227)² señala un conjunto de habilidades y conocimientos deseables relacionados con características que deben poseer los docentes, las cuales van más allá de los contenidos y las metodologías de la asignatura a servir. Estas son los siguientes:

- “Liderazgo. Se refiere a la capacidad para desarrollar una visión de la institución y para aunar voluntades en torno a un proyecto común”.
- “Trabajo en equipo. Se refiere a la capacidad para construir y mejorar el trabajo en una institución, así como para dirigir o moderar equipos de trabajo”.
- “Gestión del cambio. Se refiere al nivel de habilidades y conocimientos necesarios que capacitan para participar en la gestión del cambio”.
- “Ética. Se refiere a las habilidades y conocimientos que capacitan para prevenir y resolver situaciones conflictivas y delicadas, tanto en la relación entre personas como con el medio ambiente”.
- “Cultura básica empresarial. Se refiere al nivel de habilidades y conocimientos para crear una pequeña empresa por cuenta propia, o para desempeñar tareas directivas de responsabilidad”.
- “Identificación de problemas. Se refiere a la capacidad para identificar, analizar y relacionar problemas complejos, así como el dominio de las herramientas adecuadas para el tratamiento de los mismos”.
- “Creatividad. Se refiere al dominio de las técnicas de la creatividad aplicadas a la innovación”.
- “Gestión de proyectos. Se refiere al nivel de habilidades y conocimientos suficientes para gestionar y coordinar diferentes proyectos”.
- “Procesos de compra y venta. Se refiere al nivel de habilidades y conocimientos para desarrollar la actividad comercial de forma organizada y motivante para otras personas”.
- “Autoaprendizaje y desarrollo personal. Se refiere a la posesión de habilidades y conocimientos para mejorar la eficacia personal, gestionar el desarrollo profesional propio y asesorar a otros”.
- “Calidad. Se refiere a las habilidades y conocimientos para impulsar y liderar proyectos de calidad, así como para la aplicación de las herramientas de calidad”.

² Evaristo Martín (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes. Un manual para gestionar cualquier tipo de organización*. McGraw-Hill, Madrid.

- “Comunicación. Se refiere al nivel de habilidades y conocimientos que permiten diseñar políticas de comunicación para la participación y el consenso, así como hacer presentaciones en público y dirigir reuniones de grupo”.

De lo planteado por E. Martín se deduce que los maestros deben asumir un rol mucho más complejo que el pensado tradicionalmente, principalmente relevando la función de líder en relación al grupo curso y también en actividades a desarrollar fuera del aula, tales como coordinación de proyectos institucionales. Sin embargo, las mallas curriculares de todas, al menos de la mayor parte, de las escuelas de pedagogía en nuestro país no contemplan en los contenidos de las asignaturas dichas características, lo cual es aún más delicado si se tiene presente que una gran cantidad de maestros han asumido labores de dirección de los establecimientos escolares sin haber mediado una capacitación para desempeñar este importante rol en propiedad, rol que requiere de competencias en la línea planteada por E. Martín.

Respecto a este tópico resulta interesante y bastante actual, aun cuando se refiere a la situación de hace una década, la crítica que realiza Pedro Ahumada (1996)³, sobre la formación inicial del profesorado en las escuelas de pedagogía en nuestro país, señalando, entre otras cosas, que los currículos son elaborados en base a áreas tradicionales de división académica supeditándose lo innovativo por lo administrativo, que existe una exagerada especialización de los académicos, que los planes curriculares son rígidos, que se presenta distancia entre las unidades capacitadoras y la realidad de los centros escolares, que la docencia es de tipo frontal cerrada, estereotipada y autoritaria

Ahora bien, continuando con los contenidos deseables de la formación inicial o capacitación, constituye un aporte el planteamiento que realiza Francisco Imbernón (1989)⁴ cuando señala, entre otros, componentes que a nuestro juicio guardan relación directa con el proceso de capacitación:

- a) Componente **científico**, mediante el cual el profesor se prepara para ser un agente educativo con conocimientos de los contenidos científicos que ha de enseñar.
- b) Componente **psicopedagógico**, a partir del cual el profesor se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación para su posterior aplicación en el ejercicio docente.
- c) Componente **cultural**, que le permite al docente poder convertirse en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimiento del medio en donde ejerce.

³ Pedro Ahumada (1994). *Hacia una propuesta multidimensional en la formación de profesores*. En Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO, volumen 14, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Santiago de Chile.

⁴ Francisco Imbernón (1989). *La formación del profesorado*. LAIA, Barcelona.

Este componente se encuentra muy sintonizado con lo planteado por E. Martín. (2001: *op. cit.*).

Generalmente, los profesionales en ejercicio no son sometidos a la capacitación, dado que se supone que este tipo de preparación profesional en el momento de incorporarse a la institución escolar ya la han adquirido. Sin embargo, además de lo señalado en líneas anteriores, en los tiempos presentes el revolucionario avance de la ciencia y de la tecnología ha generado un hecho nuevo, la existencia de carencias del profesorado y de los directivos docentes en lo pertinente a temáticas emergentes que originan nuevas formas de capacitación que permitirían a estos actores no sólo aumentar su conocimiento, sino que adquirir nuevas herramientas de desarrollo profesional.

Hoy en día, además de la capacitación en gestión, destacan la elaboración y desarrollo de proyectos innovadores, contenidos computacionales, manejo de tecnología educativa y muchos otros temas emergentes referidos a los alumnos y otros actores de la comunidad educativa, todos los cuales requieren una preparación de los profesionales de la educación en ejercicio que sea lo suficientemente adecuada como para enfrentar la situación escolar exitosamente. Como ya lo mencionábamos, dichos factores no constituían parte de los contenidos de la malla curricular de las pedagogías impartidas en los centros de educación superior al momento en que una buena parte de los maestros y directivos docentes en ejercicio, en Chile, realizaron sus estudios de pregrado.

Considerando lo anterior es que la capacitación es factible que se extienda más allá del período de formación inicial diferenciándose del perfeccionamiento en cuanto no se remite a la actualización o complementación de conocimientos y habilidades, sino a la adquisición de nuevos contenidos cognitivos y otros tipos de habilidades.

Perfeccionamiento

A partir del hecho de que lo aprendido por los profesionales de la educación durante su preparación en los centros de educación superior no abarca la totalidad del saber y del saber hacer en la disciplina, constituye un imperativo –tanto para el individuo en particular, para la organización escolar de pertenencia y para la sociedad en su conjunto– que una vez ejerciendo la docencia o ejecutando roles de gestión directiva en un centro escolar estos se integren a programas educativos orientados a complementar los conocimientos iniciales.

Por otra parte, debido a la velocidad con que surgen nuevos conocimientos, que muchas veces dejan total o parcialmente caducos los que ya se poseían, se hace imperioso, además, realizar actividades tendientes a actualizarlos.

De allí que el perfeccionamiento se constituya en un tipo de formación profesional principalmente orientado a lograr la actualización y la profundización de conocimientos y habilidades anteriormente obtenidos a través del proceso de capacitación, como también

a internalizar un conjunto de valores y normas sociales, correspondientes a los nuevos tiempos. Esto último es mucho más complejo y difícil de ser renovado por parte del sujeto, dado el proceso que involucra, socialización, la cual por darse en la etapa adulta es menos efectiva que la protagonizada durante el período de formación inicial⁵.

Siguiendo a Imbernón (*op. cit.*), un componente del perfeccionamiento puede ser el estudio y reflexión sobre la práctica docente en los centros, mediante lo cual el profesor profundiza acerca de la realidad educativa y experimenta y adecua las bases curriculares y otros aspectos técnico-pedagógicos al contexto en que ejerce la profesión.

La realización de actividades tendientes a lograr avance en la comprensión y manejo de contenidos propios de la profesión debe constituir también, como lo señalábamos anteriormente, materia de análisis y de toma de decisiones por parte de la dirección del establecimiento.

Ciertamente, dada la importancia de proporcionar a la comunidad un servicio educativo de alto nivel de calidad, más aún cuando éste se encuentra fuertemente cuestionado, el perfeccionamiento debe constituir una línea de acción preferencial de los directivos, concretándose en la elaboración de programas –a largo, mediano y corto plazo– y proyectos específicos que respondan a las necesidades organizacionales previamente detectadas y jerarquizadas y, a la vez, constituyan materias de interés para quienes participen.

Objetivos

Es necesario tener presente los objetivos que todo acto de esta naturaleza debe plantearse y procurar lograr. Estos son los siguientes:

- Colaborar, a nivel de centro escolar, con el sistema educacional de cara a la existencia de una dotación de profesionales de la educación altamente calificados.
- Optimizar en el centro escolar los niveles de eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia de los profesionales de la educación y, por tanto, del servicio educativo que se imparte, según lo planteado por Benno Sander (1996)⁶ en su *Paradigma de la Calidad de la Educación*.
- Propiciar la satisfacción laboral del profesorado y personal directivo, en lo que es pertinente a estar y sentirse adecuadamente preparado para enfrentar en el ejercicio de sus importantes roles las cada vez más exigentes demandas de la sociedad.

⁵ En Chile, el Ministerio de Educación y otras instituciones relevantes en el campo del perfeccionamiento docente se encuentran impulsando la realización de programas orientados a la formación en competencias, correspondiente a la tendencia mundial sobre la materia.

⁶ Benno Sander (1996). *Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento*. Troquel, Buenos Aires.

Principios del perfeccionamiento

La gestión de la formación profesional, y por tanto del perfeccionamiento, debe realizarse en forma sistemática. Ello implica tener presente criterios orientadores, tales como los siguientes:

➤ *Concebirse como un acto organizacional.*

El perfeccionamiento de los directivos y del profesorado en el centro escolar debe ser entendido como acción organizacional, focalizándose la responsabilidad en el nivel directivo. Ello, sin desconocer la responsabilidad colectiva –de toda la comunidad educativa– y la responsabilidad individual de cada uno de los profesionales.

Por constituir un tema institucional, debe ser generado y ejecutado como parte de un programa formal, convocando para su elaboración y posterior aplicación a todos aquellos que tengan la capacidad y la disposición requerida.

➤ *No constituirse en un fin en sí mismo o “saber por el saber”.*

Su fundamento es el espíritu de servicio que el profesional de la educación debe aplicar en el desempeño de su labor. Implica que el perfeccionamiento pierde sentido si está desligado del propósito principal, cual es mejorar la productividad del trabajo. De allí que no corresponde la acción, de algunas autoridades o de algunos docentes, motivada solamente en lograr certificados de estudios como medio de satisfacer intereses particulares, lo que sin dejar de ser válido e importante, debe supeditarse al bien común, el cual no es otro que la calidad de la educación.

➤ *Concordancia con las prioridades organizacionales.*

Las actividades de perfeccionamiento a ser realizadas por los profesionales del centro escolar deben responder, en primer lugar y muy preferentemente, a necesidades e intereses prioritarios de la institución. Consecuente con ello, el proyecto y los programas específicos deben derivar de la realización de una selección exhaustiva de contenidos temáticos requeridos para el personal de la institución. En cuanto a los usuarios de estos programas, serán los que poseen carencias, evitándose así la incorporación masiva e indiscriminada de personas a programas de perfeccionamiento, hecho que suele ocurrir.

➤ *Correspondencia con las aptitudes e intereses de los beneficiados directos.*

Es fundamental que los directivos y maestros objeto del perfeccionamiento estén efectivamente interesados en participar y, además, posean aptitudes profesionales y personales que sean las requeridas para asegurar el éxito del proceso. Ciertamente, por más interés organizacional y personal que exista por un acto de esta naturaleza, se obtendrán frustraciones más que logros si no se tiene presente que los

seres humanos no somos aptos para realizar cualquier tipo de acción, ni estamos necesariamente interesados en ello.

➤ *Aplicabilidad de los nuevos contenidos en la organización de pertenencia.*

Otro principio que es imperativo oriente las decisiones a tomar por parte de las autoridades guarda relación con la constatación previa de la real posibilidad de aplicación de lo aprendido, en un futuro cercano, por quienes se perfeccionen. De lo contrario, puede suceder que el esfuerzo institucional y personal puesto sea desperdiciado, lo que a su vez conlleva un problema de equidad, al no ser aprovechada la oportunidad por otro/s sujetos que tuviesen reales posibilidades de aplicar lo obtenido mediante el perfeccionamiento realizado.

➤ *Tener como meta la formación integral.*

El perfeccionamiento debe consistir en la adquisición de conocimientos como también en el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes favorables al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello implica que no es adecuada la generalizada práctica de considerar actividades y contenidos focalizados en algunos tópicos desconociendo la importancia de los restantes. Así, por ejemplo, dados los nuevos problemas que aquejan a la población estudiantil –drogadicción, alcoholismo, embarazo precoz, violencia entre compañeros, etc.– es absolutamente necesario que la oferta de actividades de perfeccionamiento asuma estas nuevas problemáticas y las instituciones escolares se abran a la posibilidad de preparar a sus recursos humanos para enfrentarlas adecuadamente.

➤ *Relación con necesidades sociales.*

El proyecto y los específicos programas de perfeccionamiento que se lleven a cabo, además de ajustarse a las necesidades de la propia organización y a las características de los destinatarios, deben ser concomitantes a los intereses de la sociedad toda, representada en la comunidad local en que se encuentra inserto el centro escolar. Ello, es especialmente importante de ser considerado en escuelas y liceos que sirven a sectores económica y socialmente deprivados.

De esta forma, la escuela colabora a satisfacer las necesidades educativas de la sociedad, actuando con relevancia cultural, según lo señala Benno Sander (1996 *op. cit.*).

➤ *Ser financiado, en su mayor parte, por la organización u otras entidades públicas o privadas.*

Aun cuando el beneficiario directo del perfeccionamiento es quien participa en las actividades, la mejoría esperada de la calidad de su desempeño laboral va en directo beneficio de la institución. Por ello, aplicando un principio de equidad,

el financiamiento debería ser otorgado, total o en su mayor parte, por el centro escolar, ya sea con recursos propios u obteniéndolos desde agencias externas.

Por otra parte, de esta forma la Dirección del establecimiento tiene mayores opciones de intervenir, no sólo en la generación, sino también en el proceso completo de perfeccionamiento.

➤ *Vincularse con las políticas de gestión del personal.*

Por ser una de las funciones operativas de la gestión de recursos humanos, el perfeccionamiento debe ser concordante con el resto de las funciones. De allí que sea deseable que constituya un factor a ser considerado para una potencial promoción y se vincule directamente con las remuneraciones y la evaluación del desempeño de los profesionales de la educación. Ello deriva en motivación para el personal y en mayor racionalidad de las decisiones que se tomen desde la Dirección.

Focos de perfeccionamiento

Las situaciones que requieren un nuevo y mayor dominio profesional pueden ser de diferente naturaleza y situarse a nivel de la sala de clases o en otros espacios sociales dentro o fuera del centro escolar.

A continuación se señalan algunas de ellas, referidas tanto a asuntos propiamente pedagógicos o de otra naturaleza que inciden en el logro de los objetivos organizacionales del centro escolar.

* Temáticas propiamente pedagógicas. Entre éstas se encuentran las siguientes:

– *Estrategias de estudio, fuera del establecimiento.*

Un problema frecuente en el aula guarda relación con las inadecuadas prácticas o hábitos de estudio de los alumnos. Esta situación puede ser atribuida a diferentes factores, tales como la gran cantidad de tiempo que los niños y jóvenes ocupan en ver televisión, el uso del computador sin propósitos educativos, el desconocimiento de técnicas de estudio, la enseñanza no explícita de herramientas cognitivas, etc. En este escenario, ahora más que en épocas anteriores, debe existir una estrecha colaboración entre la escuela y la familia, para lo cual los profesionales de la educación deberán prepararse oportunamente.

También es necesario optimizar el uso de medios externos que pueden ser altamente beneficiosos para el aprendizaje de los alumnos y que suelen estar a disposición de los colegios cuando se realizan las acciones pertinentes. Medios tales como bibliotecas públicas, museos, cine y teatro.

– *Falta de motivación de los alumnos para asistir a clases.*

En la medida que los escolares se sientan más interesados por ir a la escuela y por realizar múltiples actividades en ella, las probabilidades de que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga éxito son más altas que si los alumnos se ausentan con frecuencia o asistiendo mantienen una actitud pasiva o de participación más que lo deseable en grupos pequeños y cerrados, lo que no siempre es facilitador del proceso de aprendizaje. De allí que el maestro debe prepararse para manejar estrategias pedagógicas, algunas nuevas, que favorezcan el interés y la participación del alumnado en la sala de clases y en el centro escolar. Estrategias que para ser efectivas deben sintonizar con los intereses, expectativas y estilo de vida de la nueva generación, que posee características culturales diferentes a las de los maestros.

Los profesionales de la educación deben encontrarse capacitados para desplegar el máximo de creatividad en el uso de la infraestructura y materiales educativos, como también en el desarrollo de iniciativas tendientes a hacer más grata y más educativa la estadía del alumno en el centro escolar. El cada vez más masivo y mayor manejo computacional de los escolares es, sin duda, un factor facilitador muy importante, siempre que sea aprovechado por los educadores.

* *Temáticas vinculadas al proceso de formación del alumno como persona social.*

La escuela cumple una función facilitadora de adquisición de conocimientos. Sin embargo, esta no es su única función ya que es fundamental la formación de los niños y jóvenes en el sistema de valores y pautas de comportamiento de la cultura de la sociedad de pertenencia.

Ello implica para los directivos, y muy especialmente para los maestros de aula, desempeñar el rol de agente de socialización, es decir, procurar que durante la estadía del alumno en el centro escolar éste se vaya formando como ser social. Desde esta perspectiva, el docente debe contar con las herramientas requeridas para enfrentar con éxito una gran cantidad de situaciones, personales y grupales, que día a día se presentan y que requieren de apoyo e intervención profesional. Entre estas se encuentran, como lo mencionábamos anteriormente, la violencia en los centros escolares, los trastornos alimenticios, la drogadicción, el tabaquismo y el embarazo precoz;

Estas situaciones constituyen problemas que cada vez más frecuentemente deben enfrentar los directivos y los profesores, lo cual es especialmente complejo y dificultoso para quienes no tienen antigüedad en el sistema, caso de los noveles o recién iniciados en la profesión docente.

Otras temáticas que deben ser abordadas directamente desde la perspectiva educativa hacen referencia a lo siguiente:

➤ *Diferencias individuales y culturales.*

El maestro debe estar preparado, cognitivamente y psicológicamente, para diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje y de convivencia escolar orientadas a reforzar en los alumnos la valoración positiva de la diversidad. De esta manera se pueden prever situaciones de marginación de los alumnos, derivadas de características que guardan relación tanto con aspectos físicos, intelectuales, de género, como los vinculados a la familia y a los grupos socioculturales de referencia, que pueden originar rechazo por parte de sus compañeros, de otros miembros de la comunidad escolar y de sus propios profesores. Al respecto, en Chile se han detectado en los centros escolares indicios de discriminación étnica, que afecta especialmente a hijos de extranjeros provenientes de países latinoamericanos.

➤ *Relación entre la escuela y la familia.*

Problemas que suelen suscitarse con los padres de los alumnos se vinculan a la falta de participación en el centro escolar, como también, como se mencionaba anteriormente, al insuficiente apoyo a los hijos en materias escolares.

Los maestros deberán procurar optimizar las vías de comunicación y mediante ellas afianzar los contactos con las familias, para así poder influir en un cambio de actitud en los padres, que facilite la realización de un trabajo educativo, compartido y complementado.

Ahora bien, para abordar las temáticas señaladas es necesario contar con las herramientas que permitan actuar exitosamente. Muchas de éstas los profesionales de la educación las habrán adquirido durante su formación inicial, pero otras nuevas competencias deberán ser incorporadas a su trabajo mediante la realización de actividades de perfeccionamiento, constituyéndose la elaboración y ejecución de programas y proyectos de este tipo en una acción relevante a nivel organizacional.

Ámbitos del perfeccionamiento

Las actividades que se realicen con el propósito de perfeccionar a directivos docentes y profesores de centros escolares pueden ser tanto internas como externas. El criterio clasificatorio es la procedencia u origen de los proyectos específicos en lo que atañe a la organización y puesta en práctica, como también la filiación laboral de los beneficiarios directos o *participantes alumnos*. El lugar físico en que se realizan las actividades también hace la diferencia, aun cuando es un factor secundario.

Ámbito interno

Se refiere al perfeccionamiento realizado como parte de un proyecto generado exclusivamente al interior de la institución. El contenido programático y propuestas metodológicas de los cursos u otras actividades curriculares son elaborados en consideración a carencias organizacionales detectadas y jerarquizadas. Los participantes usuarios por lo general pertenecen a la misma institución y las actividades se pueden realizar dentro o fuera de las dependencias del centro. Suele darse la figura del *curso cerrado*, es decir, un servicio contratado exclusivamente para la organización.

Es muy provechosa también la realización de actividades de perfeccionamiento sin intervención de especialistas externos. Nos referimos a seminarios, charlas, y otras similares, organizadas y ejecutadas con personal del colegio: profesores que han realizado pasantías en el extranjero, estudios de postgrado, etc. Estas actividades además de ahorrarle recursos financieros a la organización son altamente motivadoras para las personas a quienes se les solicita la colaboración y también para el resto del personal, que advierte señales de reconocimiento al logro por parte de los directivos.

Ámbito externo

Corresponde a actividades de perfeccionamiento ofrecidas por centros especializados en los que participan educadores de distintos colegios.

Las instancias más recurridas son las siguientes: Diplomados, Certificados, Seminarios, Talleres, Pasantías en otras instituciones escolares o en Centros de Educación Superior, Cursillos, o cursos con menor cantidad de créditos, Programas de Postítulo, Programas de Magíster, Programas de Doctorado.

Por último, y a modo de reflexión final, es importante destacar la muy buena disposición que, en general, tienen los profesionales de la educación para realizar actividades de perfeccionamiento, llegando a constituir una característica de la cultura pedagógica. Prueba de ello es la gran cantidad de maestros y directivos que acuden a las universidades y otros centros en busca de nuevas competencias profesionales.

El foco problemático no se encuentra en la cantidad de actividades que los integrantes del grupo pedagógico realizan, sino en el tipo de contenido en que se comprometen, como también a la oportunidad en que se lleva a cabo el perfeccionamiento.

A nuestro juicio, el problema se focaliza en la frecuente falta de correspondencia del perfeccionamiento de los profesionales de la educación con las necesidades prioritarias de las instituciones en que trabajan, denotándose la carencia de suficientes proyectos organizacionales de perfeccionamiento, como también de capacitación y de orientación inicial.

Bibliografía

- Abrile de Vollmer, María** (1993). *Nuevas demandas a la educación, a la institución escolar y a la profesionalización de los docentes*, OEI, Mendoza.
- Ahumada A., Pedro** (1994). *Hacia una propuesta multidimensional en la formación de profesores*. En Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO, Volumen 14, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Santiago de Chile.
- Ferreres y otros** (1999). *Formación y actualización para la formación pedagógica*. Síntesis S.A., Madrid.
- Imberón, Francisco** (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Editorial LAIA, Barcelona.
- García Ll., José Luis** (1999). *Formación del profesorado, necesidades y demandas*. Editorial Praxis, Barcelona.
- Martín F., Evaristo** (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. MacGraw-Hill, Madrid.
- Maureira C., Oscar** (2007). *Liderazgo para la eficacia escolar: una estrategia para la calidad*. Ediciones UCSH, Santiago de Chile.
- Montero, Lourdes** (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo sapiens, Rosario.
- Palacios D., Francisco** (1992). *El perfeccionamiento de los equipos técnicos de supervisión y directores del programa de perfeccionamiento docente a distancia: una estrategia compatible*. Santiago, Chile: CPEIP, 1992, 35 h.; 28 cm. -- (Documento de Estudio; 3) - S/370.1/C537/3.
- Sander, Benno** (1996). *Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento*. Ediciones Troquel, Buenos Aires.
- Servat P., Berta** (2005). *Gestión participativa en la escuela y desarrollo de la sociedad*. Editado por AGCI y JICA, Santiago de Chile.

FECHA DE RECEPCIÓN: 3 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 12 de diciembre de 2007

LA PROFESIÓN DOCENTE EN CHILE: SABERES E IDENTIDADES EN SU HISTORIA

The teaching profession in Chile: knowledges and identities in its history

IVÁN NÚÑEZ PRIETO*

Resumen

En este artículo se exploran los orígenes histórico-culturales de la docencia escolar chilena y el proceso de construcción de su profesionalismo. Se propone inicialmente un esquema evolutivo de la educación, en cuyo marco se ha desarrollado el oficio de enseñar. En relación con dicho esquema, se indaga sobre las correspondientes fases de la conformación del oficio docente y de las identidades respectivas, para finalizar con algunos planteamientos sobre las perspectivas futuras de la profesión.

Palabras clave: profesión docente, historia del sistema escolar, desarrollo de la profesionalización docente, identidad de los docentes, Chile

Abstract

This paper explores the historic-cultural roots of Chilean school teaching, and the evolution process of its professionalism. To begin with, an evolutive framework of education –where the teaching job has been developed– is proposed. The same framework is used to inquire about the corresponding historical phases and identities, namely: a non professional phase, a long “first professionalization” and a recently emerging “second professionalization” phase. Finally, some ideas on the future perspectives of the teaching profession are discussed.

Key words: teaching profession-school system history, teaching professionalization development, teachers' identity, Chile

* Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Chile, Ministerio de Educación (1990-2007), ramoninunez@yahoo.es

Introducción

Al presente se debate en Chile acerca de la profesión de la docencia del sistema escolar. Se pone la mirada en sus saberes (o ignorancias) y en sus prácticas o desempeños, pero se reflexiona menos acerca de la o las culturas e identidades vigentes en ella. Menos aún se indaga acerca de las huellas actuales de los saberes, culturas e identidades del pasado. La discusión sobre el profesionalismo de los docentes tiende a ser sincrónica y hasta anacrónica.

En este artículo se explorarán los orígenes histórico-culturales de la docencia chilena y el complejo (e inacabado) proceso de construcción de su profesionalismo. Se propondrá inicialmente un marco evolutivo de la educación en función del cual se ha desarrollado el oficio de enseñar. En relación con dicho marco, se indagará sobre las correspondientes fases de la conformación de dicho oficio y de las identidades relacionadas, para finalizar con algunos planteamientos sobre las perspectivas futuras de la profesión.

El marco histórico

En términos gruesos y siguiendo a Brunner (2002: 21-78), se pueden identificar cuatro grandes “revoluciones”, que abren fases en el desarrollo de la educación formal. Este esquema es aplicable al nivel de la civilización occidental, con las consiguientes adaptaciones al nivel de la educación chilena. 1. La fundación de la escuela como institución; 2. La construcción de los sistemas educativos nacionales; 3. La masificación de los sistemas educativos, y 4. El impacto de la sociedad del conocimiento, la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación sobre la educación.

En el caso chileno, la primera “revolución” se produjo como importación de la escuela durante la época colonial, seguida de la siembra de unas pocas y precarias escuelas a lo largo del siglo XVIII y primeras décadas del Chile republicano.

La segunda revolución merece mejor el calificativo de tal, por tratarse de la edificación inicial del sistema público de educación bajo conducción estatal, a partir de los años 40 del siglo XIX. La fundación de una estructura estatal de educación correspondió a la época histórica del ordenamiento oligárquico de nuestra sociedad y se vio influida por aquella.

En el siglo que sigue, se abrió paso la tercera revolución. Aunque iniciada en sus primeras décadas, la masificación del sistema escolar fue revolucionaria por el ritmo y alcances que tuvo desde fines de los años 50 y sobre todo desde los 60. Fue impulsada por la versión chilena del Estado benefactor e interventor y proseguida a su modo por el Estado liberal.

La masificación educacional no ha terminado y se le superponen hoy día los aprontes de la cuarta revolución, en el contexto presente en que se combinan los proyectos liberal y socialdemócrata, abriendo paso a la sociedad del conocimiento y la economía de la información. Esto presiona para un profundo e inacabado remodelamiento de la educación, en un cuadro de incorporación de Chile a la globalización.

El análisis esbozado merece una aclaración. Las cuatro revoluciones identificadas y sus correspondientes fases de desarrollo no suponen sucesiones excluyentes, sino “continuidad y cambio” y las consiguientes acumulaciones. Así, el tránsito desde la introducción de la escuela a la fundación del sistema nacional de educación no implica la desaparición de la institución escolar aislada, sino su integración en una estructura más amplia, bajo regulación e impulso del Estado nacional. La masificación educacional no significa el reemplazo del sistema ni la ausencia del Estado en la educación; por el contrario, fue éste quien revolucionó la educación al expandirla. Al transitar a la cuarta revolución, no se ha realizado la propuesta de Milton Friedman, que quería al Estado fuera de la educación y a las escuelas como una simple sumatoria de entidades aisladas. Tampoco se ha frenado la masificación sino, al contrario, se la plantea en nuevos términos.

La construcción histórica de la profesión docente será leída a continuación teniendo como trama referencial el esquema histórico que se ha propuesto. Un supuesto principal de este artículo es que en el presente desarrollo de la cultura docente se encuentran presentes, con mayor o menor visibilidad, rasgos provenientes de las fases arriba identificadas.

Maestros en la era de la fundación de la escuela

La etapa de la fundación de la escuela en Chile se confunde con la época histórica colonial y las primeras fases de la independencia (Labarca, 1939: 58-65; Soto, 2000: 5-24). Quienes ejercían la enseñanza eran eclesiásticos o legos (voluntarios o asalariados). Ni el personal religioso ni el laico tenían una formación especial para la enseñanza. Fuera de la formación religiosa de los primeros, el saber que los habilitaba para la enseñanza consistía en el dominio de la lectura y la escritura, de los rudimentos matemáticos y algunas nociones culturales elementales. Los eclesiásticos que servían como maestros compartían la identidad misionera, en virtud de la cual enseñaban las letras como parte de una tarea más amplia: la evangelización. La transmisión a través de la metodología memorística propia de la catequesis era la principal forma pedagógica de la época (Ponce, 1890: 415-419).

En la medida de su inspiración ilustrada, los primeros gobernantes republicanos entendieron la educación como compromiso del nuevo Estado (Labarca, 1939: 71-97;

Serrano, 1994: 36-59). Además de fundar nuevas instituciones educativas, se ocuparon del oficio docente, reglándolo en el entendido de que éste era estratégico en la legitimación y consolidación simbólica del nuevo ordenamiento. En el Reglamento para los Maestros de Primeras Letras (ver en Ponce, 1890: 8-14, y Weinberg, 1995: 255-258), en 1813, ingenuamente definieron a la docencia escolar como una mezcla de “orden al mérito” y de “sacerdocio republicano”. Aunque católicas, las autoridades independentistas no confiaban mucho en la lealtad de la Iglesia a la República. Por ello, en la primera normativa sobre el oficio de enseñanza hicieron tres exigencias a quienes la desempeñaran: 1. patriotismo; 2. catolicidad; y 3. moralidad; adicionalmente, requirieron que demostraran un mínimo dominio del saber escolar deseable en la época (Núñez, 2004: 6-8).

Maestros/as y profesores/as en la construcción del sistema nacional de educación. Su “primera profesionalización”

El “preceptorado primario”

La fase de edificación del sistema público de educación contó inicialmente con los maestros que heredó de la fase anterior. Eran “preceptores” sin una formación ad hoc y con un limitado capital cultural. Así lo indicaba el “diagnóstico de entrada” que hacía una autoridad educacional de la época, al informar sobre una jornada de capacitación de maestros sin formación: “... *propúseme desde los principios conocer las aptitudes de los preceptores ... cuya observación dio luego por resultado que de los 25 preceptores que componían el ejercicio, había cinco que leían un poco regular, i el resto lectura intolerable; cuatro tenían letra que se podía mirar, i todos desconocían la parte ortográfica; i por este orden, una gran carencia de todos los ramos que son obligados a enseñar en sus escuelas.*” (Rojas, 1856: 161).

Una parte de los preceptores era personal religioso. A pesar de los compromisos simbólicos contenidos en regulaciones como la de 1813, los maestros laicos eran pagados con fondos municipales o gubernamentales, cuando no financiados por los propios padres y lejos de las condiciones contractuales propias del funcionario público.

Al iniciar la construcción de un sistema nacional de educación, el Estado tomó más en serio el problema de los docentes para la instrucción primaria. En el Reglamento de 1813, ya referido, les pedía “pericia” y “aptitud”. En el acto de fundación de la primera “Escuela Normal de Varones”, en 1842, se acuñó el concepto de “idoneidad” que, hasta hoy, ha presidido formalmente la distinción entre el maestro/a improvisado/a y quienes han tenido y tienen una formación específica para la enseñanza. Con dicho acto fundacional se abrió el proceso que puede denominarse de “primera profesionalización” de

los educadores chilenos (el Decreto de fundación se encuentra en Ponce, 1890: 267; y en Monsalve, 1998: 210).

En las décadas siguientes, entre los maestros y maestras primarios se distinguieron dos sectores: los legos o improvisados y los normalistas. Los primeros siguieron siendo mayoría, pero en lenta disminución. Al revés, se incrementaron poco a poco los graduados, en la medida en que se multiplicaban las escuelas normales.

A diferencia del período anterior, los maestros sin formación experimentaron el impacto de su inserción en el sistema público en desarrollo. Fueron encuadrados por los Visitadores Provinciales de Instrucción Primaria que no sólo los supervisaban, sino también los inducían a nuevas prácticas provenientes del acervo pedagógico que éstos, a su turno, habían adquirido en la escuela normal. A lo anterior, se agregaba la circulación del “Monitor de las Escuelas Primarias”, revista profesional fundada por Sarmiento y difundida gratuitamente entre los docentes. Hubo también iniciativas esporádicas de lo que hoy se denominaría “capacitación en servicio”.

Los primeros normalistas eran adolescentes o jóvenes con un mínimo de alfabetización, que se incorporaban a un programa instituido de formación con internado, de varios años de duración, durante los cuales se les enseñaban de modo reforzado aquellas materias que más tarde debían administrar en las escuelas (Núñez, 2007, en prensa). Como ya se adelantó, la mayoría de los normalistas se convirtieron en visitadores o en directores de escuela. Estos últimos se desempeñaban directamente en las aulas, dado el carácter uni o bidocente de las escuelas. En cambio los maestros legos se desempeñaban principalmente en calidad de “ayudantes”, pero encargados individualmente de enseñar en aula.

Otro rasgo de la docencia en la etapa de construcción del sistema fue la paulatina feminización del preceptorado primario. Las escasas mujeres que enseñaban hacia 1840 fueron multiplicándose, se hicieron mayoría a partir de la década de 1880 y en 1910 ya representaban un 82% del total de maestros primarios (Egaña, Núñez y Salinas: 117-120). Sin embargo, las preceptoras no tuvieron acceso a los cargos de visitadores y muy limitada y tardíamente a los cargos de dirección de escuelas. Dadas la comparativamente lenta fundación de escuelas normales femeninas y la consiguiente menor disponibilidad de graduadas, las mujeres se desempeñaban en la escala más baja de la carrera: la precaria condición de “ayudantes”.

Avanzando el proceso de edificación del sistema, la “primera profesionalización” de los docentes de primaria progresó según hitos como: 1. la dictación de la primera ley de instrucción primaria, en 1860; esta normativa, además de impulsar la temprana expansión de la cobertura escolar, fue gravitante en hacer del preceptorado un cuerpo funcionario estatal; 2. la multiplicación de las escuelas normales de ambos sexos y su reforma a partir de 1885, que las puso bajo la tutoría de misiones germánicas y la

influencia de la pedagogía de Herbart; esto significó consolidar el modelo normalista “clásico”, con una trayectoria de cinco años postprimarios de formación cultural y pedagógica, en régimen de internado gratuito, con alumnos seleccionados entre los mejores de las escuelas primarias de la correspondiente región (Referencias evaluativas sobre este modelo han sido hechas por Salas, 1917: 152-154; Muñoz, 1942, 180-182; Mussa, 1943; Núñez, 2005: 4-8; y Osandón, 2007: 85-90).

Los profesores “de Estado”

La responsabilidad educacional del Estado republicano y su voluntad de edificar un sistema nacional de educación no se sustrajo a la naturaleza oligárquica de la capa que lo administró. Podría decirse que, en los hechos, hubo dos sistemas en construcción (Labarca, 1939: 212). El esfuerzo prioritario se puso en la educación de la elite. Fue la Universidad de Chile, desde su fundación en 1842, el motor de partida y la gestiona-dora del desarrollo de la educación secundaria , e incluso fue la “superintendencia” del temprano desarrollo de la rama primaria, hasta 1860 (Serrano, 1994: 78-81).

A diferencia de la instrucción primaria, que reclutaba sus docentes entre los pobres con alguna ilustración, la instrucción secundaria los obtenía inicialmente de la propia elite. Los profesores de los liceos del siglo XIX fueron por lo general sacerdotes o laicos de nivel profesional, estos últimos incorporados a la enseñanza en razón de su saber disciplinario o académico (Cruz, 2002: 157-162). Este rasgo cultural era reforzado por la dependencia universitaria de los liceos públicos. Aunque comparativamente muy ilustrados, los docentes de secundaria carecían de la “idoneidad” profesional específica que se exigía a los maestros y maestras primarias.

Como parte del mismo impulso de construcción institucional de fines del siglo XIX que había erigido el modelo normalista, se creó, en 1889, el Instituto Pedagógico destinado a formar docentes para la educación secundaria, en un mismo proceso de formación en lo pedagógico y en lo académico-disciplinario. Es notable la decisión del Estado chileno en orden a entender tempranamente que la docencia en el nivel secundario requería una formación más rica que la obtenida en la academia o en las profesiones y que el dominio pedagógico era indispensable (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1964: 32-36 y 74-76).

El Instituto Pedagógico creció institucional y académicamente bajo diseños ger-mánicos. Es más, sus primeros catedráticos fueron alemanes (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, 1964: 141-146; Vial, 1982: 156-164).

Durante las primeras décadas del siglo XX el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile cumplió su cometido de proveer “profesores de Estado”, como se llamó a aquellos

docentes, que tras cuatro o cinco años de estudios académicos y pedagógicos, en una o dos disciplinas, se desempeñaban en la todavía restringida pero creciente educación secundaria de la época. Parte de sus egresados se desempeñó en los establecimientos de educación técnica y en la enseñanza normal, además de los que continuaron la carrera académica en la propia Universidad o hicieron una segunda y principal carrera profesional. El Instituto sería, también, un espacio de educación académica general (no profesional), al mismo tiempo que un espacio de cultivo de las disciplinas humanistas y de investigación científica que, en algunos ámbitos, era el único o más importante del país y, en otros, secundario o mediocre comparado con el desarrollo disciplinario en otras áreas.

La voluntad estatal de constituir el sistema público de educación sobre la base de la “primera profesionalización docente”, basada en la “idoneidad” pedagógica, no cesó. En 1905 se fundó el Instituto de Educación Física y Técnica y, en 1947, el Instituto Pedagógico Técnico (Labarca, 1939: 242; Soto, 2000: 151-152). El primero, para formar profesores de educación física y de artes manuales para la educación media, quedó bajo la égida de la Universidad de Chile y su Facultad de Filosofía y Educación. El segundo, orientado a formar profesores para la educación técnico-profesional, fue creado bajo dependencia del Ministerio de Educación y más tarde fue incorporado a la Universidad Técnica del Estado. La Universidad Católica se sumó a este proceso mediante la creación, en 1942, de una Escuela de Educación complementaria con el hecho que la Iglesia fundó al entrar el siglo XX sus propias escuelas normales.

Al estructurarse la “primera profesionalización” docente se observa que ella contribuye a formar, al menos, tres tipos de educadores: el normalista, el “profesor de Estado” y el profesor para la enseñanza técnica. Este hecho reflejaba la constitución segmentada del sistema público de educación. Eran identidades distintas.

La identidad del normalista era de índole técnica, mientras que la del profesor de Estado era una mezcla de elementos propios de las profesiones liberales y de elementos académico-disciplinarios, que la constituyó en “semiprofesional”, según Gyarmati (1971), quien investigó empíricamente a los profesores secundarios formados en las décadas de 1930 a 1960. La identidad de los docentes de la enseñanza profesional también era una mezcla, entre la condición técnica que caracterizaba a los normalistas y una versión simplificada o empobrecida de los dominios académicos de los profesores de liceos.

Docentes en la era de la masificación educacional

El trabajador (funcionario) de la educación

La intervención estatal en el desarrollo del oficio docente en Chile no se limitó a proveer maestros y profesores y a fomentar su idoneidad. Creó su condición funcionaria.

El hecho de que en alta proporción fueran empleados del Estado nacional centralizado los incorporó a la cultura burocrática, con sus rasgos de uniformidad, jerarquización, formalismo y desempeños conforme a normas. Este rasgo se hizo más fuerte entre los años 40 y 70.

El encuadramiento burocrático de los docentes, si bien se inició a fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, se consolidó en la era de la masificación educacional. Este proceso implicó constante crecimiento del número de docentes, bajo la responsabilidad de un sistema político y económico que no estuvo en condiciones de atenderlos adecuadamente, en cuanto a recursos. Así se generó una suerte de “proletarización” de cuello y corbata, que dio origen a una cultura magisterial de solidaridad gremial o sindical, favorecida por el encuadramiento funcionario (Ljubetic, 2004: 101-170). Las organizaciones de docentes mantuvieron una relación con el Estado-empleador que se ha considerado de “integración conflictiva” (Núñez, 1986: 96-140). Disputaban arduosamente con los gobiernos en torno a salarios, condiciones de empleo y respecto a la morosidad de las políticas de ampliación de la oferta educativa, que los sindicatos docentes querían más generosa. Al mismo tiempo, se sentían parte de la base social del Estado benefactor de esos años y defendían su proyecto económico intervencionista y su perfilamiento político democrático. El Estado respondía sin poder mejorar sustantivamente las remuneraciones, pero garantizando en cambio derechos funcionarios como la estabilidad en el empleo.

Docentes: ¿técnicos o profesionales? El discurso y los procesos reales

En el contexto esbozado, se vivió la última fase de la “primera profesionalización” de los docentes. Un primer proceso de cambio en la profesionalización derivó del impacto de la veloz fase de expansión educativa, desde mediados del siglo y, particularmente, en los años 60 y hasta 1973. Por una parte, las demandas de la masificación de escuelas y liceos llevaron a seguir reclutando maestros/as y profesores/as sin título, aunque los graduados ya eran mayoría. Por otra parte, se produjeron cambios en la institucionalidad de formación inicial de los docentes.

Según el discurso estatal, los docentes eran empleados, en su mayoría con la “idoneidad” que suponía la posesión de título obtenido en la formación inicial, y la que pudiera adquirirse en la práctica y/o en cursos de “regularización” o perfeccionamiento en servicio. A menudo se hablaba de “profesión docente”. Sin embargo, el ordenamiento estatal fijado en los sucesivos “estatutos del magisterio”, desde los años 40 a 60, nunca asignó jurídicamente a los docentes del Estado la condición profesional que se reconocía a sus funcionarios con otros títulos. Tampoco lo hizo el Estatuto Administrativo de 1960, que no los consideró merecedores de la asignación profesional, ni la Ley de la Carrera Docente de 1978. Esta última, de efímera vigencia, creó una asignación docente, pero

no empleó el concepto de “profesional”. El traspaso a las municipalidades en 1980 fue más lejos: arrojó a los docentes a la condición genérica de “trabajadores”, sujetos a la ley laboral común.

Tras la ausencia de reconocimiento normativo se hallaba una concepción implícita de los docentes como “técnicos”: trabajadores calificados, con una formación específica, pero destinados a realizar hábilmente tareas de ejecución de complejidad media, según los diseños elaborados centralmente por expertos alejados del desempeño docente mismo. Esta concepción admitía matices. La condición técnica del oficio docente era más visible y efectiva entre los maestros/as parvularios/as y primarios/as o de educación básica. Era más relativa entre los profesores de Estado, dados los dominios disciplinarios superiores, difícilmente encuadrables por las prescripciones estatales.

Cambios en los procesos de formación inicial

El modelo de formación normalista experimentó una lenta pero importante erosión. El régimen de internado y su prolongación por seis años entre el egreso de la escuela primaria y la iniciación en la docencia se hicieron incompatibles con la urgencia de disponer de más personal graduado de enseñanza. Al mismo tiempo y dado que, por efecto de la expansión de la educación secundaria, existía en el país una oferta ociosa de egresados de ésta (con las competencias culturales generales para desempeñarse en las aulas de primaria), se abrieron las normales a egresados de liceos, que hacían en ellas sólo los dos cursos finales, de índole profesional/pedagógica. Además se crearon normales que ofrecieron sólo esta nueva modalidad, incluso una en régimen vespertino. En 1967 se decretó que en adelante la formación de profesores para la educación inicial y básica se haría reclutando estudiantes egresados de la enseñanza media. Con esto, además de abandonarse el modelo normalista tradicional, se reconocía y consolidaba una remodelación ya iniciada por otras casas de estudio (Cox y Gysling, 1990: 84-88).

Tanto los gobiernos de Frei como de Allende sostuvieron la necesidad de avanzar a la “formación unificada de profesores” (Cox y Gysling, 1990: 85; Núñez, 2003: 57 y 118), puesta en el nivel superior. Sin embargo, sería el régimen de Pinochet quien daría el paso decisivo, al suprimir las escuelas normales y concentrar sus infraestructuras en las universidades de la época. Posteriormente, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, de 1990, daría otro paso de valor simbólico, al incluir a las carreras de formación docentes en el listado de aquellas que requerirían el grado académico de Licenciado, previo a la obtención del título profesional de educador o de profesor.

Sin embargo, el camino a una nueva profesionalización no estaba pavimentado ni fue rectilíneo. Hubo en la dictadura una aparente voluntad política de reforzar el carácter profesional del ejercicio docente, expresada en el “up-grading” de la institucionalidad

de su formación y en la creación, en 1974, de un colegio profesional de los educadores, a imitación de los que congregaban a las profesiones tradicionales. Pero esta política fue contradicha por las consecuencias de hecho de la privatización del trabajo docente implantada en 1981, por el fuerte deterioro de sus condiciones de empleo durante los años 80 y paradójicamente por la normativa que decretó la libre creación de asociaciones profesionales y la también libre afiliación a los mismos.

La remodelación privatizante de la educación superior de 1981 incluyó la decisión de desmembrar la histórica sede de la formación de profesores en la Universidad de Chile, la creación en su reemplazo de dos universidades estatales de ciencias de la educación. Se estrechó el reconocimiento estatal del carácter profesional de la formación docente, al entender que no requería del basamento académico que se ofrece sólo en las universidades auténticas. En el fondo, al aceptar que este basamento era superfluo y que los educadores se podían preparar en los llamados institutos profesionales, se estaba legitimando la concepción técnica, no profesional, del trabajo docente. Este giro conceptual se vio agravado por el deterioro que sufrían las universidades públicas que mantuvieron carreras de formación docente. Si en su conjunto dichas universidades experimentaron un empobrecimiento académico y material, dentro de ellas sus carreras de pedagogía lo sufrieron comparativamente más.

Curiosamente, el mismo gobierno militar, que inicialmente había concentrado de hecho la formación docente en las universidades existentes en los años 70, autorizó en 1981 que los profesores y profesoras se formaran en entidades postsecundarias no universitarias, para terminar autorizando a las carreras de pedagogía la entrada formal o simbólica al estrecho “club” de las carreras privativamente universitarias.

Tensiones originadas por la redefinición de lo público y lo privado

La cultura docente construida históricamente sobre la base del servicio público fue fuertemente impactada por los conocidos procesos de desestatización, acompañados desafortunadamente de un fuerte deterioro de las condiciones básicas de empleo y de subsistencia de los educadores (Cerdeira, Núñez y Silva, 1990). El impacto fue también simbólico y de imagen. Sus bases de formación y su reconocimiento jurídico fueron zarandeados gravemente.

A lo anterior se agregó el efecto de la masificación de fines del siglo. Aunque la expansión de la oferta educativa se hizo más lenta en los años 80, llegando a casi estancarse en la educación básica, persistió en la educación media y en la inicial y ha retomado bríos desde los años 90. Hecha de nuevo sobre bases de precariedad de recursos y de reemplazo de la iniciativa estatal por los caprichos del mercado, la necesaria expansión trajo deterioros de calidad y nuevas formas de desigualdad. Esta vez, ya no

tanto de brecha entre los excluidos y los incluidos en la escolarización, sino en forma de brecha entre los diversos sectores de estudiantes según sus ingresos familiares y capital cultural.

Este marco, también operó sobre la profesionalización docente. El creciente número de alumnos escolarizados ha conllevado también una expansión del cuerpo docente. La ampliación de la oferta de escolarización ha sido posible por la intensificación del trabajo docente. Durante los años 80 y 90 fue fuerte la proporción de docentes que se contrataba en más de un establecimiento y trabajaba en doble o triple turno, aunque dicha razón ha disminuido en los años recientes. La fijación estatutaria de una proporción 75/25 entre horas de trabajo en aula y horas no lectivas fue una expresión jurídica de esta realidad, a la que se suma el alto número de alumnos por curso o por aula. Mientras en la fase expansiva de los años 60 y 70 en el magisterio se incrementaban los sectores jóvenes y de edades medianas, en las décadas siguientes se produjo un envejecimiento ostensible que recién empieza a detenerse (Ministerio de Educación, 2005: 99-118).

Otro proceso correspondiente a la masificación reciente es el relativo debilitamiento de la condición funcionaria que prevaleció en el siglo anterior. La proporción de docentes que pertenecen al sistema público municipal ha decrecido casi proporcionalmente a la disminución del tamaño de éste. Además, es una condición debilitada, no sólo por el giro de la administración centralizada a la descentralizada y por la introducción de lógicas competitivas y de eficiencia en esta última. A la inversa, aumenta la ponderación del sector docente bajo administración privada y, lo que es más significativo, las escuelas y liceos particulares tienden a ser la puerta de entrada de los jóvenes docentes al desempeño profesional.

Docentes en la transición a la sociedad (o la economía) del conocimiento

En la medida que el país ha comenzado a transitar en un triple proceso de ingreso a la globalización y a la economía y sociedad del conocimiento y, de acuerdo al enfoque de Brunner, este proceso gravita sobre la educación, se abre paso a una cuarta revolución educacional, que no tiene todavía un acordado nombre breve (Brunner, 2005: 111-162). En un marco de insatisfacción y críticas al estado de la educación, muchas de las cuales se dirigen a su retraso, parece un contrasentido o un voluntarismo anunciar que se está entrando a una nueva revolución educacional. Es más, aquí se sostiene que la reforma escolar de fines del siglo XX y comienzos del XXI es la transición que abre la puerta a dicha cuarta revolución. La reforma ha introducido cambios que se imbrican con las herencias de las fases anteriores: se enfoca sobre todo a la escuela, criatura de la primera revolución, y se despliega en el sistema institucional cuyas bases echó la segunda revolución. La reforma no interrumpe sino que redefine el compromiso estatal con la

educación, al mismo tiempo que repotencia la expansión de la oferta educacional. No es este el espacio para demostrarlo circunstanciadamente (Núñez, 2005b: 40-44).

Al mismo tiempo, la reforma bajo liderazgo estatal y como política pública se dirige en el mediano plazo a adaptar a la educación a las condiciones de la economía del conocimiento globalizada y a la sociedad democrática del conocimiento como el espacio público del siglo XXI. Lo hace con las dificultades, retrasos y zigzagueos propios de las grandes empresas históricas, preludiando así la cuarta revolución educacional.

La “segunda profesionalización” de los docentes

En el marco histórico recién esbozado, se ha abierto un proceso de “segunda profesionalización de los docentes” del sistema escolar chileno (Núñez, 2000: 36-39; Núñez, 2005: 27-36).

Como se ha señalado, la primera profesionalización fue esencialmente obra de la institucionalidad estatal, que se preocupó en forma persistente de desarrollar la formación inicial de docentes principalmente a través de dos modelos: el “normalismo” y el “instituto pedagógico”. La implementación de los dos modelos se vio cruzada y afectada por los imperativos de la masificación, que afectaron la calidad y orientación originales. Con todo, la formación de docentes respondió en forma medianamente airosa a las demandas de crecimiento del sistema y a sus sucesivas reformas.

La segunda profesionalización está emprendiéndose bajo un doble impacto: i) el que ha resultado del shock del intento de privatización del sistema escolar, emprendido en los años 80, con ecos aún no superados; y ii) el de una nueva política estatal hacia el trabajo docente, que pretende el rediseño del trabajo docente como auténticamente profesional, en el sentido contemporáneo del concepto. Los dos impactos son difícilmente compatibles y tensionan la reedificación del cuerpo magisterial con vistas a enfrentar la cuarta revolución educativa. Al mismo tiempo, dicha reconstrucción tiene que responder a los imperativos de la redefinida masificación del siglo XXI. En otros términos: una reforma sustantiva de la condición docente hoy y en las próximas décadas tiene que responder a dos demandas: la de una nueva calidad o cualidad del trabajo docente, y la de la universalización del sistema escolar y la perspectiva de la educación permanente.

Además de sus implicaciones y de toda la política oficial de “fortalecimiento de la profesión docente”, no es menos importante, en el ámbito simbólico y de construcción identitaria, que la ley chilena que regula el ejercicio de la docencia se denomine Estatuto de los Profesionales de la Educación. A lo anterior concurre el reciente reconocimiento legal de las carreras de Pedagogía, junto a las de Medicina, como las únicas que merecen la obligatoriedad de su acreditación, considerando su carácter estratégico en la vida nacional.

Traducido lo anterior a evolución de las identidades colectivas de la docencia, hoy día se ha entrado de lleno a lo que he denominado “la segunda profesionalización” del trabajo docente en Chile. Un conjunto de iniciativas estatales en sus remuneraciones, la formación inicial y el desarrollo profesional continuo logra avances importantes en este sentido (Núñez, 2005c: 27-36).

Algunas de las expresiones de construcción de profesionalismo en Chile actual son la elaboración del Marco de la Buena Enseñanza, que es un conjunto estructurado de criterios e indicadores de los saberes y competencias profesionales que deben poseer los docentes, y la adopción de un régimen nacional de evaluación del desempeño profesional de los docentes, según un consenso entre los empleadores municipales, el gremio profesional y el gobierno (www.acreditaciondocente.cl).

Proyección histórica: identidades docentes en “la cuarta revolución educacional”

En una visión prospectiva, quizás en el futuro próximo se avance a la construcción de nuevas identidades colectivas. Es sugerente el enfoque de Andy Hargreaves (2003: 36-42): caracteriza a los docentes insertos en la sociedad del conocimiento como “**ca-talizadores**” y también como “**contrapartes**”. En el primer sentido, los identifica como “promotores de aprendizajes cognitivos profundos” y “comprometidos en aprendizaje profesional continuo”. Al mismo tiempo, los concibe “trabajando y aprendiendo en equipos colectivos”, “desarrollando la capacidad para el cambio, el riesgo y la indagación” y “construyendo organizaciones de aprendizaje”.

Pero Hargreaves no idealiza la sociedad del conocimiento. Sabe que ésta tiene también efectos negativos como la ampliación de la brecha entre ricos y pobres, la inmersión de los jóvenes en una cultura de virtualidad, el individualismo, la erosión del medio ambiente, los riesgos de conflicto y violencia planteados por la diversidad cultural. Por eso, Hargreaves enriquece la referida identidad de “catalizador” con otros rasgos tanto o más necesarios: “promover el aprendizaje y el compromiso social y emocional”, “aprender a relacionarse diferentemente con los demás, reemplazando las simples hebras de interacción con vínculos fuertes y relaciones duraderas”, “comprometerse con el desarrollo continuo no sólo profesional sino también personal”, “preservar continuidades y confianzas básicas”, “construir organizaciones de apoyo y solidaridad”, etc., todo lo cual integra en el concepto de “contrapartes”.

Hargreaves (2003:19-20) también advierte que los docentes de la sociedad a la que hemos entrado devienen desgraciadamente en “bajas” (“*casualties*”) o, podríamos decir, “víctimas” de procesos o tendencias de “desprofesionalización”: debilitamiento de los apoyos a su labor, remuneraciones limitadas, creciente “stress”, restringidas oportunidades para aprender de y con sus colegas, sobrecarga de trabajo y estandarización.

Un colofón para Chile

En el contexto de los países desarrollados, paradójicamente, se viene denunciando la “desprofesionalización de los docentes”, tal como lo alude Hargreaves y muchos otros intelectuales de la corriente de la “pedagogía crítica”. Es cierto que los efectos de las políticas públicas de privatización han llevado hacia allá, al mismo tiempo que han implantado estrategias de control y estandarización sobre los docentes.

Pero en Chile nunca hubo una profesionalización efectiva de los docentes. Se pasó del inicial no-profesionalismo a procesos de desarrollo de la condición funcionaria, del rol de carácter técnico y de la noción de “trabajador de la educación”, asociados a la prevalencia de los sistemas públicos centralizados y a su masificación. La implantación, más o menos avanzada, de modelos neoliberales y de formas abigarradas de descentralización ha debilitado dichas condiciones, en distintas formas y grados según los casos nacionales, aunque sólo recientemente se observe una tendencia sólida de sustitución por un sólido profesionalismo.

La discusión aquí no es cómo se reconstruye una condición perdida. El desafío es cómo, reconociendo raíces y tradiciones recuperables y adaptables, se avanza en la edificación de una identidad profesional consonante con los tiempos que advienen. Capacidad de diagnóstico, manejo flexible y creativo de un set de instrumentos intelectuales, técnicos y comunicativos disponibles, alerta hacia la diversidad y las emergencias, junto a sólidas capacidades afectivas y relacionales, parecen rasgos indispensables del efectivo profesionalismo en construcción para “la cuarta revolución educacional.”.

Bibliografía

- Avalos, B.** (2002). “La formación de profesores y su desarrollo profesional”, C. Cox.: *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria. pp. 559-594.
- Brunner, J. J.** (2002). *Educación e Internet. ¿La próxima revolución?* Santiago: Fondo de Cultura Económica, Breviarios, 376.
- Cerda A.M., Núñez, I. & Silva, M. L.** (1990). *El sistema escolar y la profesión docente*, Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Cox, C. & Gysling, J.** (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- Cruz, N.** (2003). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El plan de estudios humanista)*. Santiago: DIBAM, PIIE y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Colección Sociedad y Cultura.
- Gyarmati, G.** (1971). *El nuevo profesor secundario. La planificación sociológica de una profesión*. Santiago: Ediciones Nueva Universidad.

- Hargreaves, A.** (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Ljubicic, I.** (2003). *Historia del magisterio chileno*. Santiago: Ediciones Colegio de Profesores de Chile, A.G.
- Ministerio de Educación** (2005). *Estadísticas de la Educación, 2005*, Santiago: www.mineduc.cl/biblioteca .
- Ministerio de Educación** (2006). *Marco de la Buena Enseñanza*. Santiago. www.acreditaciondocente.cl
- Mizala, A., & Romaguera, P.** “Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile”. Cox C. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria. 519-558.
- Muñoz, G.** (1942). “El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile”, *Anales de la Universidad de Chile*, 45-46: 164-186.
- Mussa, M.** (1943). *Problemas vitales del magisterio*. Santiago: Editorial Nascimento.
- Núñez, I.** (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia (1900-1970)*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Núñez I.** (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Santiago: Ponencia presentada al XIV Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación. www.piie.cl/documentos.
- Núñez, I.** (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: Ediciones LOM, Colección Pedagógica.
- Núñez, I.** (2004). “El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente”. Cox, C., ed. (2005), *op. cit.*, pp. 455-517.
- Núñez, I.** (2005). *Luces y sombras de un movimiento-socio-cultural: el normalismo en Chile*, Santiago, www.piie.cl/documentos.
- Núñez, I.** (2005b). “Pasado y futuro de la educación chilena”, R. Hevia, ed. (2005). *La educación en Chile, hoy*. Ediciones Universidad Diego Portales: Santiago, 41-44.
- Núñez, I.** (2005c). “El fortalecimiento de la profesión docente”. *Revista de Educación*, 319: 27-36.
- Núñez, I.** (2007). “Los orígenes del saber pedagógico en Chile”. Santiago: *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, N° 5, en prensa.
- Osandón, L.** (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*, Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Monsalve, M.** (1998). “*I se hizo el silencio...*”. *Documentos para la Historia de la instrucción primaria (1840-1920)*. Santiago: DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Ponce M. A.** (1890). *Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares y resoluciones sobre instrucción primaria*. Santiago: Imprenta Ercilla.

- Rojas, J. S.** (1856). “Informe del Visitador Sr. José Santos Rojas al señor Ministro de Instrucción sobre Ejercicio de Maestros”, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo IV, N° 6; pp. 161-169.
- Serrano, S.** (1994). *Universidad y Nación. Chile en el Siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Soto, F.** (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago: Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Vial, G.** (1982). *Historia de Chile, 1891-1973*, Vol. I, Tomo I. Santiago: Editorial Fundación.
- Weinberg, G.** (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD y A-Z Editora.

FECHA DE RECEPCIÓN: 5 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 12 de diciembre de 2007

¿ES POSIBLE FORMAR UN PROFESOR CON “COMPETENCIAS” HUMANISTA/CRISTIANAS?

*Is it possible to train teachers with humanist/christian
“competencies”*

ROLANDO PINTO CONTRERAS*

Resumen

Este artículo pretende recuperar una reflexión sistematizadora sobre lo que implica nuestra identidad valórica y epistemológica cristiana en relación al tema de las “competencias” o del currículo “basado en competencias”, que es la moda que se nos instala en la educación superior chilena.

Con esta preocupación y esta intención de instalar una reflexión al respecto, con este texto, claramente provocador del debate educativo, se seleccionan algunas orientaciones conceptuales de los discursos educativos de los dos últimos Papas y se agregan otras provenientes de la práctica educativa a la que, en los últimos 30 años de educación latinoamericana, han adscrito algunos educadores cristianos, conocida como la Pedagogía de la Autonomía, que hemos compartido y tenido presente en la formación de educadores desde ese tiempo.

Palabras clave: discurso del currículo basado en competencias, orientaciones educativas pontificias, pedagogía de la autonomía, formación de profesores cristianos, saberes pedagógicos y antropológicos del educar cristiano

Abstract

This paper intends to recover an organized reflection about the implications of our Christian epistemological and values identity, with respect to the topic of “competencies” or “competency based” curriculum; the latest fashion trend in Chilean Higher Education.

This clearly provocative text is aimed at motivating educational debate. While some conceptual guidelines contained in the last two Popes’ discourses have been selected, we have added others originating in Latin American educational practice, which some Christian educators have followed in the last 30 years, known as the Pedagogy of Autonomy, which we have shared and borne in mind while engaged in teacher education ever since.

Key words: competency based curriculum discourse, pontifical educational guidelines, pedagogy of autonomy, Christian teacher-training, pedagogical and anthropological knowledge of Christian education

* PhD en Educación, Profesor asociado, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, rolpinto@uc.cl

1. A modo de introducción

Estamos en una época de desarrollo de la sociedad del conocimiento en que se ha instalado la incerteza epistemológica y la contradicción de sentidos profundos en las relaciones entre:

- Ciencia y ética.
- Conciencia individual y ciudadanía.
- Saber/hacer tecnológico y esperanza.
- Globalización y vida local.
- Formación por competencia y desarrollo integral de la persona.
- Consumo y calidad de vida.

La complejidad de esta situación, por la profundidad que tienen estas relaciones contradictorias para la construcción de mundos inclusivos, democráticos y conviviables, va determinando un escenario para la educación y para la formación de profesores en el cual ya no se puede continuar pensando la acción educativa como un paradigma centrado en la enseñanza y en la transmisión de contenidos para que el educando los aprenda. Se trata de un nuevo humanismo para la educación y si en él los cristianos no sabemos distinguir y orientar sobre lo que nos parece sustantivo y de lo que es superfluo e instrumental en la formación de la persona, me temo que una vez más se nos va imponer la lógica del tener, por sobre el ser; el materialismo de la funcionalidad pragmática del conocimiento instrumental, por sobre la visión liberadora de la razón, y el relativismo valórico, por sobre la esperanza del cambio humanizador que la sociedad moderna actual requiere.

Desde la emergencia en el mundo capitalista globalizado de la ideología neoliberal y su lenguaje proveniente de la subordinación de la vida moderna a las variables puramente económicas, se nos viene configurando un escenario cultural y político mundial, regional y local que va paulatina y masivamente incluyendo a los actores sociales de cualquier función social en una nueva hegemonía extremadamente confusa y equívoca. Pero que al mismo tiempo va excluyendo a grandes mayorías poblacionales, situadas principalmente en el llamado “Tercer Mundo”, del usufructo de los bienes materiales y no materiales que son producidos y distribuidos por el capitalismo dominante.

Comprender esta instalación, hasta ahora hegemónicamente dominante pero tremendamente injusta, nos parece un desafío intelectual y activo/práctico muy relevante y significativo para la actual formación de educadores críticos y humanistas para el mundo nuevo que se está constituyendo en nuestras narices.

Es en este contexto y con estas preocupaciones que nos propusimos escribir este artículo que recoge, entre otras dimensiones, la comprensión antropológica y cultural de los escenarios contemporáneos y, frente a él, la reflexión del pensar educativo/pastoral de Su Santidad Juan Pablo II y del Sumo Pontífice actual, Benedicto XVI; las corrientes crítico-humanistas del pensar educativo cristiano en América Latina, principalmente las que propone Paulo Freire, y mis propias reflexiones teórico-empíricas de lo que han sido estos casi 15 años de experiencia docente y de investigación en la formación de profesionales de la educación en la UC.

Ahora, ¿cómo entender la vinculación de conceptos de **competencia**, de **calidad total**, de **estándares de desempeño**, o de **evaluación de calidad**, reducida a la medición de resultados cognitivos, tan instrumentales y funcionales al modelo neoliberal dominante, con los que refieren a una visión humanista de la vida moderna, mucho más centrados en la construcción de personas con valores solidarios, participativos y colaborativos? y ¿cómo educar a alguien en esta paradoja postmoderna contradictoria?

Tenemos una doble razón para intentar responder a ambas preguntas:

Por un lado, la preocupación teórica educativa que nos despierta el hecho de que se haya instalado con tanta facilidad en las propuestas formativas de educadores, tanto en la formación inicial como de postgrado, en las Facultades de Educación que se identifican con la opción cristiana y/o directamente católicas, el llamado “**Currículo Basado en Competencias**”, en su versión pragmática más instrumental y funcionalista para el sistema capitalista moderno.

Por otro lado, por una necesidad de colocar en relieve el contexto y el mensaje educativo/político del “**nuevo humanismo cristiano**”, centrado en la comprensión de lo que es la formación integral de la persona humana en un mundo globalizado, que particularmente en el ámbito valórico y cultural se nos muestra tan complejo y contradictorio, aplicado justamente a la formación inicial de educadores.

2. La comprensión de las tendencias del escenario globalizado actual

2.1. Hay una relación epistemológica institucional que está cambiando en la sociedad contemporánea y que todavía no comprendemos en toda su magnitud cultural y política. Se trata del cambio en el orden de los factores y actores que producen el conocimiento.

Hasta fines de los años 1980 todavía el orden protagónico en la producción del conocimiento socialmente útil y válido correspondía a las universidades. Era en torno a sus equipos disciplinario/académicos que se articulaba el poder orientador de la permanencia o el cambio de la sociedad del conocimiento. Concibiéndose el ámbito de la disciplina como campo receptivo del saber transformado en saber-hacer aplicado.

Desde el inicio de la década de 1990 y ya abiertamente en los inicios del nuevo milenio se comienza a manifestar un orden social e institucional en la producción del conocimiento que muestra el protagonismo de la sociedad en la demanda del conocimiento necesario, controlando su validación por medio de la inversión financiera en proyectos de investigación e innovación educativas o por los criterios de empleabilidad que se instalan en la oferta funcional de las diversas actividades de la sociedad.

En este nuevo orden ya no es la Universidad el ente protagónico de la producción del conocimiento, sino que son los grupos económica y políticamente viables los que van imponiendo ciertos procesos y exigencias de calidad en el valor del conocimiento, y que van introduciendo nuevas categorías en la organización epistemológica: la multidisciplinariedad, las comprensiones holístico/integradoras de la realidad y el conocimiento efectivo o aplicado.

2.2. Este cambio en la relación y el orden social del conocimiento va abriendo la realidad instalada a nuevas interpretaciones y va complejizando el análisis del sentido ético de su existencia. Entre otras variables que habría que analizar, aquí destacamos:

- a. La necesidad de la comprensión de la sociedad en que uno está instalado. Y aquí, al menos a mi juicio, debiéramos ser explícitos de la situación en que nos instalamos. Así, por ejemplo, no es lo mismo la concepción de sociedad que tiene alguien que se posiciona desde una mirada eurocentrista o globalizante del centro o etnocentrista, donde siempre lo local va a ser visto como un dato periférico subordinado (“es lo que hay”) y va a reproducir categorías conceptuales que se imponen y determinan sentidos homogéneos del capitalismo dominante, a la que tienen aquellos que se posicionan desde la periferia, por ejemplo, el de las sociedades latinoamericanas, que son todavía realidades en construcción y que requieren incluso inventar las categorías de análisis que les permitan entender sus mundos específicos¹.
- b. La necesidad de la comprensión del conocimiento científico que valoramos. Aquí las opciones podrían ser también múltiples ya que no es el mismo conocimiento cuando nos situamos en una visión unidisciplinaria a otra multidisciplinaria o uno que sirve para resolver problemas a otro que ayuda a la humanización de las relaciones de poder.

¹ En torno a CLACSO se ha generado un grupo de trabajo de científicos sociales que están, justamente, discutiendo el sentido del conocimiento social en América Latina. Ver: Lander, E. (2005), *Compilador. “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas”*. CLACSO Libros, Buenos Aires.

- c. La necesidad de comprensión, en fin, de la propia Universidad, sobre todo cuando ella adquiere dimensiones territoriales y culturales regionales o nacionales o universales, u optan por visiones epistemológicas cuánticas o netamente valóricas. Estas opciones de comprensión van configurando entidades de formación con diversa identidad y organización, lo que sin duda también configura lenguajes/realidades diversas.

2.3. Hay una función social y personal de la educación que también va cambiando y que requerimos captarla, entenderla y analizarla desde una perspectiva de configurar paradigmas en la formación de recursos humanos. De este modo, hay un paradigma **centrado en la enseñanza**, que valora la traslación o transposición didáctica del conocimiento erudito o sabio instalado por la autoproclamada **comunidad científica**, para otro, con el mismo contenido, pero enseñable. Hay otros que, en el último tiempo, se autoadscriben a opciones constructivistas del conocimiento o claramente de paradigmas **fundados en el aprendizaje**, que cambian el propio sentido de la acción docente y del currículo en la relación pedagógica.

2.4. En fin, hay cambios paradigmáticos también en la concepción y la organización práctica de la gestión de las instituciones formadoras y del currículo que se instalan y que requieren ser comprendidos críticamente para descubrir su factibilidad. No es lo mismo una institución formadora que concibe la gestión educativa como una acción administrativa de estructuras, funciones y recursos materiales y humanos, a otra que articula la sinergia de los actores involucrados o son partes de un ente institucional colaborativo, para alcanzar una organización democrática y participativa del desarrollo institucional o humano, conscientemente deseado por los actores participantes de la gestión.

En este contexto, la comprensión del poder decisional y organizacional que construye la realidad institucional y la organización curricular/metodológica de la propia elaboración de la cultura democrática en la institución educativa, constituyen dimensiones o variables condicionantes del tipo de gestión formativa de una institución educativa.

Pues bien, en estos escenarios posibles y alternativos es donde se sitúan las opciones para la formación de profesores que desarrollen capacidades y construyan relaciones humanistas cristianas; de aquí, entonces, la importancia que tiene para las Facultades de Educación de las Universidades Católicas de Chile hacerse la pregunta paradigmática:

¿Qué modelo de formación de profesores queremos ofrecer para la educación nacional?

3. El sentido del discurso educativo/pastoral de los pontífices recientes

Frente a este desafío complejo, multifacético y paradigmático, las posibles respuestas para la formación de profesores requieren de una reflexión educativa que rescate los sentidos humanistas integrales del cristianismo. Para iniciar esta búsqueda de sentidos y de reflexión trascendente es importante rescatar el propio texto educativo pastoral más reciente que tiene la Iglesia Católica, recogiendo algunos textos específicos de Sus Santidades el Papa Juan Pablo II y del Papa actual, Benedicto XVI.

3.1. *El discurso de Su Santidad Juan Pablo II*

Tomamos como texto clave la Carta de Su Santidad dirigida al VI Encuentro Nacional Italiano de Profesores Universitarios Católicos, en el año 2001. Ahí Su Santidad explicita tres ideas muy importantes:

1ª. Idea: **El Concepto del Docente como Maestro.**

Su Santidad señalaba:

“El docente es un maestro. No transmite el saber como si fuera un objeto de uso y consumo, sino que establece ante todo una relación sapiencial que, aun cuando por el número demasiado elevado de estudiantes no pueda llegar al encuentro personal, se convierte en palabra viva antes que en transmisión de nociones. El docente instruye, en el sentido originario del término, es decir, da una aportación fundamental a la estructuración de la personalidad; educa, según la antigua imagen socrática, ayudando a descubrir y activar las capacidades y los dones de cada uno; forma, según la comprensión humanística, que no reduce este término a la consecución, por lo demás necesaria, de una competencia profesional, sino que la encuadra en una construcción sólida y en una correlación transparente de significados de vida”².

Es decir, con esta idea Su Santidad nos orienta a la comprensión de la función modelar que nos cabe a los docentes universitarios católicos y a las capacidades que

² Ver: “La libertad de investigación, tan valiosa, no puede significar neutralidad indiferente ante la verdad”. Mensaje del Papa al VI Encuentro Nacional Italiano de Profesores Universitarios Católicos.

L'Osservatore Romano N° 41, 12 de octubre de 2001. Roma. Pág. 2.

Esta misma idea del docente como modelo se repite en “Carta Encíclica *Deus Caritas est*” del Sumo Pontífice Benedicto XVI, N^{os}. 34 a 39. Roma, diciembre de 2005, y también en su Clase Magistral en la Universidad de Ratisbona, “Fe, Razón y Universidad”, el 12 de setiembre de 2006.

debiéramos desarrollar en nosotros los formadores, para aspirar a la formación integral del sujeto y no a la mera instrucción cognitiva de nuestros eventuales alumnos.

2ª. Idea: **La Educación como Corazón del Nuevo Humanismo.**

Aquí Su Santidad nos explicita:

“Este es el corazón del nuevo humanismo. Se concreta en la capacidad de mostrar que la palabra de la fe es realmente una fuerza que ilumina la conciencia, la libera de toda esclavitud y la capacita para el bien. Las generaciones jóvenes esperan de sus docentes nuevas síntesis del saber, no de tipo enciclopédico, sino humanístico. Es necesario vencer la dispersión que desorienta y delinear perfiles abiertos, capaces de motivar el compromiso de la investigación y la comunicación del saber y, al mismo tiempo, formar personas que no acaben por usar contra el hombre las inmensas y tremendas posibilidades que ofrece el progreso científico y tecnológico en nuestro tiempo”³.

Es decir, con esta segunda idea Su Santidad nos fija el mapa de navegación para concretar este humanismo educativo en la formación. Así nos orienta en la visión ética de la producción del conocimiento científico y técnico. También nos explicita el sentido que debe tener el trabajo del investigador y el docente universitario: procurar que sus resultados favorezcan el desarrollo del bien común y el compromiso ético con su uso social más justo.

3ª. Idea: **La Diaconía de la Verdad.**

Con ella Su Santidad Juan Pablo II apunta a:

“La diaconía de la verdad representa una tarea histórica para la Universidad. Evoca la dimensión contemplativa de saber que diseña el rasgo humanístico de toda disciplina en las diversas áreas que afronta el progreso científico. (...) La diaconía de la verdad es el sello de la inteligencia libre y abierta. (...) Los cristianos están llamados a dar testimonio de la dignidad de la razón humana, de sus exigencias y de su capacidad de investigar y conocer la verdad, superando de ese modo el escepticismo epistemológico, las reducciones ideológicas del racionalismo y las corrientes nihilistas del pensamiento débil. La fe es capaz de generar cultura. (...) La cultura no se puede reducir a los ámbitos de la utilización instrumental; en el centro está y debe permanecer el hombre, con su dignidad y su apertura al Absoluto”⁴.

³ Mismo documento de Su Santidad Juan Pablo II. Pág. 2, tercer párrafo.

⁴ *Ibidem*, pág. 3, párrafo dos.

Con esta tercera idea Su Santidad Juan Pablo II nos orienta sobre el sentido trascendental que debe adoptar la formación cristiana, esto es, recuperar en la acción educativa la esperanza de la liberación humana basada en la dignidad de la razón crítica y transformativa de la persona, para concretar ahora un mundo de la vida mucho más digno, solidario y colaborativo.

3.2. *El discurso de Su Santidad Benedicto XVI*

Hay dos textos de Su Santidad que fijan la política educativa para la formación universitaria católica; el primero es la “Carta Encíclica Deus Caritas Est” enviada a los obispos, presbíteros, diáconos y fieles del mundo en el mes de diciembre de 2005; el segundo texto es su Clase Magistral que inauguraba el año académico en la Universidad de Ratisbona, en setiembre de 2006.

En el primer texto el Sumo Pontífice configura la vinculación del amor a Cristo con el acto generoso de brindarse al otro, con humildad cognoscitiva y con actitud solidaria en cualquier ámbito de la práctica humana.

Según esta nueva idea, la práctica es una expresión cristiana del **amor por el hombre**:

“La actuación práctica resulta insuficiente si en ella no se puede percibir el amor por el hombre, un amor que se alimenta en el encuentro con Cristo. La íntima participación personal en las necesidades y sufrimientos del otro se convierte así en un darme a mí mismo: para que el don no humille al otro, no solamente debo darle algo mío, sino a mí mismo; he de ser parte del don como persona”⁵.

Y en su segundo texto Su Santidad Benedicto XVI señala y precisa que la expresión cristiana del amor por el hombre es el acto de educar, pero advierte, precisamente, que donde mayormente se expresa esta arrogancia del don de la razón es en el ámbito de la Universidad y, más específicamente, en el conocimiento disciplinario. Explícitamente él señaló:

“La razón científica moderna ha de aceptar simplemente la estructura racional de la materia y la correspondencia entre nuestro espíritu y las estructuras racionales que actúan en la naturaleza como un dato de hecho, en el cual se basa su método. Ahora bien, la pregunta sobre el porqué existe este dato de hecho la deben plantear las ciencias naturales a otros ámbitos más amplios y altos del pensamiento, como son la filosofía y la teología. Para la filosofía

⁵ Carta Encíclica “Deus Caritas est”. *Op. cit.*, N° 36.

y, de modo diferente, para la teología, escuchar las grandes experiencias y convicciones de las tradiciones religiosas de la humanidad, especialmente las de la fe cristiana, constituye una fuente de conocimiento; oponerse a ella sería una grave limitación de nuestra escucha y de nuestra respuesta”⁶.

Particularmente con esta última cita, Su Santidad actual logra impregnar a todo el pensar moderno en la imagen y ejemplo de maestría de Cristo, esto es, la subordinación de la ciencia moderna a la experiencia de fe proveniente de la práctica humanista de la religión cristiana: amar al hombre como centro de la formación académica.

3.3. Las orientaciones pedagógicas que se derivan de ambos discursos pontificales

Es con estas ideas, fortalecidas en la mirada más cristológica de Su Santidad Benedicto XVI, que se podría orientar la posibilidad de construir una especie de perfil profesional de los docentes universitarios católicos, que apuntara a ciertos rasgos distintivos esenciales de su quehacer investigativo y formativo. Entre estos aspectos o ámbitos al menos derivamos cuatro dimensiones que nos parecen esenciales:

1. Un primer ámbito es la vinculación estructural entre opción ética cristiana y organización del conocimiento disciplinario que se transmite en el acto formativo. Actitudinalmente nuestra acción formativa debiera ser una invitación al educando para dos compromisos:
 - Con la búsqueda de la verdad, que no puede ser de certeza en lo que se transmite sino que despertar entendimiento crítico/transformativo en la inconclusión de la propia persona del educando y del educador; y
 - Con el sentido de construir una racionalidad al servicio del bien común y a la aplicación ética del conocimiento para mejorar la convivencia humana. En esto, nuevamente el conocimiento como herramienta de liberación de la razón y de la justicia social.
2. Un segundo ámbito es la visión diacónica del conocimiento científico y técnico. En este sentido la vinculación entre conocimiento y fe da el carácter instrumental temporal del conocimiento y entender que su aprendizaje está al servicio del desarrollo de la persona y a su vinculación trascendental con la verdad evangélica. Es decir, lo principal en la formación no es la repetición del conocimiento transmitido sino que la “utilidad” que él tiene para la realización cristiana del sujeto en

⁶ Fe, Razón y Universidad en el pensamiento de Benedicto XVI. Cuaderno Humanitas N° 18. PUCCH, diciembre 2006. Pág. 10 y 11.

formación y, a través de él, para el mejoramiento y perfeccionamiento de la vida social.

3. Un tercer ámbito se ubica en la relación pedagógica educador/formador y educando; aquí lo esencial es entender la comunicación pedagógica como una responsabilidad epistemológica intersubjetiva entre personas que construyen sentidos y significados del conocimiento transmitido. Por tanto centrada en el reconocimiento y legitimidad del otro como sujeto epistémico en sus roles formativos específicos. Y aquí la actitud humilde y modelar del que enseña puede significar el acto de mayor humanidad que podríamos internalizar en la relación pedagógica los profesores católicos.
4. Por último, y como síntesis de los ámbitos anteriores, está el sentido teleológico del amor cristiano por la formación de las personas. En cada ámbito del conocimiento disciplinar en que desarrollamos nuestras investigaciones y acciones docentes debiéramos estar atentos al sentido evangelizador de la sapiencia humana del Maestro; es como comprender la transversalidad del mensaje cristiano humanizador del mundo en cada acción epistemológica que emprendamos, no centrarnos, por ejemplo, en el “especialismo instrumental” de nuestra disciplina, sino que saber vincular este conocimiento con los propósitos de alcanzar una vida actual mucho más justa y equitativa, más solidaria y organizadamente colaborativa, en fin, más próxima a una vida humana armónica y menos tensional como es la que hasta ahora domina en nuestras sociedades contemporáneas.

Cuando se sistematizan estos ámbitos se configura, entonces, con todo su vigor, la expresión del nuevo humanismo cristiano para la educación.

El problema emerge cuando se revisa cada uno de estos ámbitos constitutivos del educador/formador cristiano con las prácticas formativas efectivas que organizamos y desarrollamos en nuestros centros de formación católicos; aquí se adoptan con mucha facilidad los antivalores que expresan las lógicas instrumentales dominantes en la sociedad capitalista moderna, entre otros la adaptación eficiente y rápida de una versión funcionalista e instrumental/conductual del currículo por competencia.

Ahora, ¿por qué nos cuesta tanto avanzar hacia ese humanismo pedagógico integral y nos resulta tan fácil instalar, por el contrario, propuestas pragmático/instrumentales como la llamada formación por competencia?

Por una parte, la respuesta la encontramos en los propios textos pontificales: hay que vivir comprometidamente la verdad del nuevo humanismo cristiano y, como tal, llenar nuestra acción formativa con tal convencimiento vivencial, transformándola en práctica cotidiana de relacionarnos con el mundo, en todos sus ámbitos en que lo vivimos y lo significamos.

Así la consecuencia de este compromiso no sólo la debemos testimoniar en el aula, sino que también, y sobre todo, fuera de ella: en nuestra convivencia familiar, en la comunicación con nuestros pares y educandos extraaula, en nuestro desarrollo profesional y afectivo en el mundo social y comunitario más próximo, como automovilista o peatón colectivo, en nuestra práctica religiosa, etc. No puede ser que sigamos fragmentando nuestra integridad como personas y desarrollemos discursos diferenciados según sea el ámbito en que nos situamos. Cuando nos dicotomizamos de acuerdo a los roles y funciones que cumplimos individual y socialmente, empezamos a invisibilizar los principios y los compromisos de este humanismo y nosotros mismos somos la causa de nuestra inconsecuencia discursiva y ética.

Por otra parte, la posible respuesta tiene que ver con la relación y proximidad que tenemos con el poder dominante que organiza y normatiza la realidad social, económica, cultural y política institucional en que nos situamos. Lo anterior dice relación con esa actitud no humilde y arrogante que nos forma en el saber disciplinario, aislado del compromiso con el hombre, como nos dice reiteradamente Su Santidad Benedicto XVI. Mientras más egocéntrica sea nuestra relación con el poder/saber, más autoritaria y deshumanizadora es nuestra relación con la práctica formativa.

Esto, que se constituye en el discurso evangelizador más importante de nuestro tiempo, también lo viene señalando hace 50 años el educador brasileño Paulo Freire⁷ y muchos otros que nos adscribimos a su reflexión humanista pedagógica⁸. Pero esto ya es tema del apartado siguiente de este artículo.

⁷ Desde el momento que Paulo Freire escribe su libro "La Educación como práctica de la libertad" en el año 1958, en Brasil, y que resulta de la teorización del proceso de alfabetización campesina que había realizado junto a Elsa, su maravillosa esposa y compañera durante más de 45 años de vida conjunta, y hasta el último libro que efectivamente publicó en el año 1997, también en Brasil, "Pedagogía de la Autonomía", la preocupación educativa central de él era generar una práctica educativa humanizadora e integradora de la historicidad de la conciencia crítica; a este proceso de transitividad de la conciencia es lo que Freire llama Pedagogía del Oprimido y que en distintos momentos de su desarrollo teórico-práctico él va denominando como "Acción Cultural", "Pedagogía del Conflicto", "Pedagogía de la Esperanza", en fin, "Pedagogía de la Autonomía".

⁸ Nos tocó trabajar directamente con Paulo Freire en el ICIRA, Chile, entre los años 1968 y hasta 1972, luego nos fuimos reencontrando en distintos momentos, países y experiencias educativas en Europa, América Latina, África y Brasil. En el transcurso de estos largos años fui conociendo distintos educadores/as y cientistas sociales que en sus conversaciones, discusiones y reflexiones iban aportando miradas y lecturas críticas a la construcción de una pedagogía humanista cristiana liberadora. Como sería largo y difícil enumerar exhaustivamente a todos y a todas indicamos tan sólo cuatro referencias institucionales ICIRA (1967/1972), IDAC (1974/1980), CEAAL (1981/1992) y Universidad Católica de São Paulo (1992/1997).

4. El sentido humanista de la pedagogía crítica

En una reciente publicación que hemos realizado en la Facultad de Educación de la PUCCH⁹, centrada en el análisis de la inclusión del Currículo por Competencias en la formación de profesores para la educación formal, uno de los articulistas convocados para este evento escrito nos hace una interesante y sugerente distinción entre lo que sería una decisión administrativa de incluir este tipo de currículo y lo que sería una comprensión profunda de lo que implica esta decisión de inclusión en la formación de educadores o formadores, no sólo “transmisores de conocimientos establecidos e instituidos en el currículo”¹⁰.

La decisión administrativa de su inclusión tiene que ver, según este autor, con el predominio de una cierta lógica instrumental de seguir viendo la formación del profesor como un “formador de la sumisión” y, por el contrario, su no inclusión con una decisión centrada en una visión humanista de la formación, lo que implicaría pensar al educador como un “profesional para la autonomía”¹¹. Los argumentos que da este autor en favor de su propuesta humanista y en contra de la propuesta instrumental los toma de la elaboración teórica de Paulo Freire.

Sin querer repetir planteamientos que hemos elaborado al respecto en otras oportunidades¹² quisiera recuperar aquí dos ideas que me parecen coincidentes y complementarias a las desarrolladas por Jaume Martínez Bonafé.

- 1) **Primeramente, la transitividad del desarrollo de la conciencia histórico/crítica de la persona. En esta transitividad la educación/comunicación intersubjetiva ocupa un rol central ya que se trata de visiones de mundo y de relaciones humanas que van siendo creadas en la medida que se humanizan en el diálogo. “Nadie se educa solo, todos nos educamos entre sí mediatizados por el**

⁹ Nos referimos a la Revista Pensamiento Educativo, Vol. 36, 2005. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, dedicada al tema monográfico “La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad de la educación”.

¹⁰ Nos referimos al artículo del profesor de la Universidad de Valencia Dr. Jaume Martínez Bonafé, titulado “La formación del profesorado y el discurso de las competencias”, págs. 156 a 171. Revista Pensamiento Educativo citada.

¹¹ Martínez Bonafé (2005). *Op. cit.*, págs. 159 y 160.

¹² Ver entre otros artículos nuestros: –Pinto, R. (1979). “Nuestro trabajo con Paulo Freire en Chile: una contribución a la educación popular”. En: CEDE/3. Revista de Educación para América Latina, Año 1, N° 1, K.U.L, Bélgica;

–Pinto, R. (1994). “El pensamiento educativo de Paulo Freire ante el debate sobre la modernidad de la educación”. En: AULA XXI, N° 3, Revista de la UMCE, Chile;

–Pinto, R. (2004). “Paulo Freire: un educador humanista cristiano en Chile”. En: Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO, Vol. 34, Facultad de Educación, PUCCH, Chile.

mundo”¹³. Y en esta dimensión, la formulación de la palabra es una manera de ir configurando realidades.

- 2) **La segunda idea es, precisamente, que el lenguaje como expresión de la comunicación intersubjetiva es constructor de realidades, es por esto que en la acción educativa cada sujeto debe decir su palabra sobre sí mismo y el mundo, y de tal manera darle sentido humano y de identidad personal a la realidad histórica/situacional, que es natural y cultural a la vez.**

Ambas ideas son iluminadoras de una concepción pedagógica centrada en el inacabamiento de la construcción cognitiva, así como inacabado es el propio proceso de la construcción de la capacidad humana por conocer/curiosear sobre el mundo. En este proceso el conocimiento científico y técnico ya instalado socialmente y que, en gran medida, está presente en el contenido del currículo formativo, puede contribuir o no al mayor desarrollo del hombre mismo. Esto lleva, entonces, a otra trascendencia necesaria en la formación de educadores/formadores: la comprensión de que la acción educativa es permanente.

En este sentido, la educación como práctica de la libertad es la instalación en los procesos formativos y en las prácticas pedagógicas de las capacidades y actitudes académico/epistemológicas que lleven al educador en formación a desarrollar su autonomía como sujeto y, en tal perspectiva, como educador educándose inacabadamente.

De estas ideas, y como complemento a las dimensiones actitudinales y teleológicas que apuntábamos en el apartado anterior, surgen los rasgos generales del perfil de egreso de un educador cristiano y para lo cual las instituciones formadoras de profesores debiéramos promover su desarrollo en los planes de formación que ofrecemos. Entre otros rasgos importantes, destacamos los siguientes:

- Que aprendan a sintetizar el conocimiento y la información enciclopédica para transformarla en un saber al servicio del desarrollo de la persona humana.
- Aprendan a organizar la instrucción cognitiva de tal manera de transformarla en un conocimiento que orienta a sus eventuales educandos en un aprendizaje significativamente humano.
- Desarrollen la capacidad de delinear perfiles de conocimientos, habilidades y destrezas que le ayuden en su ejercicio profesional de futuro a motivar a cualquier eventual alumno que tenga para la construcción de sus propios mapas conceptuales y de aplicación a su realidad personal y social.

¹³ Este es el principio educativo/ontológico fundante de la pedagogía de Freire, y es un concepto transversal a toda su obra histórica. Sin embargo, su primera formulación explícita está en el libro “La Educación como práctica de la libertad”, aparecido en 1958 en Pernambuco, Brasil.

- Desarrollen durante su formación como educador/ra el compromiso con sus eventuales educandos para la realización de investigaciones sobre el saber necesario para el desarrollo personal y el mejoramiento de la vida social de éstos.
- Aprendan a posicionarse críticamente en su saber comunicable de tal manera de ir despertando en sus eventuales educandos el compromiso con la búsqueda de la verdad.
- Aprendan a posicionarse en la acción formativa como un modelo de sapiencia científica integral que junto con dominar los códigos restringidos de su disciplina los sepa contextualizar en realidades sociales y culturales más amplias y diversas.
- Aprendan a ser humildes y solidarios, de tal manera de no usar su saber ni como poder arbitrario sobre sus eventuales educandos, ni tampoco como factor discriminatorio del desarrollo humano integral de éstos.
- Adquieran el hábito de comprometerse con el nuevo humanismo cristiano que muestra la acción educativa como una realización de la libertad y de la autonomía responsable de mí, con los otros y con el mundo, en todos los actos convivibles cotidianos.
- En fin, comprometerse con la construcción de un mundo local y globalizado mucho más solidario, justo y equitativo, en la perspectiva de aplicar para el bien común los hallazgos científicos y técnicos del progreso cognitivo actual, que él fue adquiriendo y desarrollando en su proceso formativo.

5. La planificación estratégica del currículum para la formación de docentes comprometidos con el nuevo humanismo

Los apartados anteriores nos orientan para posicionarnos en el ámbito pedagógico y curricular de la formación de un educador cristiano para el Chile actual.

Para avanzar en esta perspectiva, el análisis que aquí proponemos lo sustentamos en argumentaciones y planteamientos que surgen de las investigaciones en las que hemos participado como investigador principal y que se refieren al campo de la construcción curricular¹⁴; así como varias tesis de postgrado en Ciencias de la

¹⁴ En el período 1997 a 2006 hemos realizado cinco investigaciones sobre el proceso de elaboración de Planes y Programas de Estudio propios por parte de las unidades escolares y sobre los procesos de contextualización de tales marcos curriculares; de éstas, hay dos que han sido financiadas por Fondecyt-Proyecto N° 1000315/2000-2002 “Cultura Curricular Institucional y Descentralización del Currículo Escolar. Un estudio comparativo de las condiciones que favorecen y dificultan la elaboración Curricular en el Centro Escolar” y Proyecto N° 1030922/2003-2005 “Factores que intervienen en los procesos de contextualización de los Planes y Programas de Estudios. Estudio

Educación¹⁵ que hemos dirigido y que han tenido como foco de análisis las prácticas curriculares y la configuración de campos curriculares que realizan los profesores del sistema escolar.

El conjunto de los datos de realidad, los análisis de discursos teóricos, políticos y metodológicos que hemos realizado y las reflexiones que nos han ido surgiendo en estos 10 últimos años, nos llevan a entender que el rol profesional que se les atribuye a los educadores, ya sea por las políticas reformistas impulsadas por los gobiernos democráticos de turno o por los teóricos del currículum como construcción social, no tienen nada que ver con la formación pedagógica que han recibido, ni con los procesos de capacitación en la acción que se les han destinado, ni con los referentes del humanismo cristiano o de la pedagogía crítica a los que hemos hecho referencia en los apartados anteriores. Las teorías que fundan los actuales procesos de la formación inicial y continua de profesores, por el contrario, tienen que ver con la racionalidad técnica instrumental que visualiza esta formación como un paradigma centrado en el docente como “transmisor” de saberes instalados en el currículo oficial.

5.1. *La visión de la formación curricular*

Lo lamentable es que en las actuales instituciones formadoras de profesores no se discute sobre esta contradicción: se le pide al estudiante de pedagogía que cuando sea docente de aula contextualice las propuestas curriculares elaboradas por el equipo experto de la instancia central del sistema educativo, pero no se le forma para comprender la importancia y pertinencia curricular de la planificación de aula y que debe realizar el docente para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Comparativo”; otros dos proyectos de investigación han tenido financiamiento de la Dirección de Investigación de la Universidad Católica: “Elaboración de Planes y Programas de Estudios propios en los Centros Escolares de la Región Metropolitana” (1997/1998) y el otro, de reciente conclusión, “Elaboración de una estrategia de contextualización curricular con directivos y docentes de Centros Escolares de tres comunas de Santiago” (2005/2006). Finalmente, hay otro proyecto que se refiere directamente al “Estudio del Currículum de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en el contexto del MERCOSUR/CONOSUR”, financiado con fondos de la propia Facultad de Educación de la PUCCH y que se articula a estudios similares que paralelamente realizan otras 12 universidades sudamericanas, con las cuales constituimos el grupo de investigadores del CONOSUL.

¹⁵ En el mismo período (1997-2006) hemos dirigido tres tesis de Magíster, ya terminadas, y cuatro de Doctorado, también terminadas, que tienen como tema común la “Profesionalización curricular del docente del sistema” que se traduce en la configuración del plan curricular que aplica en la sala de clase el profesor de educación básica o el profesor de enseñanza media, en varias asignaturas escolares.

Esta falta de comprensión de la función curricular del docente en el espacio aula condiciona a su vez la propia mirada pedagógica que éste tiene sobre la visión del educando como protagonista de su aprendizaje y para encontrarle significado situacional a los contenidos que les selecciona y transmite, según la propuesta programática oficial, para el subsector de aprendizaje que él/ella asumen. Es decir, al estudiante de pedagogía se le instruye sobre la teoría y el planeamiento curricular, pero no se le ejercita como un diseñador y organizador del currículo efectivo.

Es decir, incluso para el nivel más básico y adaptativo del proceso de contextualización de los objetivos y contenidos del subsector de aprendizaje, que consiste en seleccionar y organizar la planificación de aula como programa según los intereses y motivaciones de los educandos concretos, si el estudiante de pedagogía no lo entiende y ni ejercita esta operación tampoco podrá entender la necesidad de capturar el interés de aprendizaje de sus alumnos concretos para estos objetivos y contenidos. El desafío formativo es, entonces, lograr que el estudiante de pedagogía aprenda a seleccionar y transmitir aquellos conceptos o definiciones o conocimientos que estén más próximos a la capacidad de comprensión y de aplicación de esos alumnos; y esto debe traducirse en las planificaciones de aula que elabore.

Para avanzar en esto se requiere cambiar el sentido de la formación inicial y continua de los educadores. La formación que se les imparta debería capacitarlos para:

- saber tomar decisiones curriculares fundamentadas en la visión antropológica y valórica cristiana, organizando los componentes programáticos: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y de aprendizaje como una acción formadora integral de la persona del educando;
- saber organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje como acciones colaborativas y como una permanente instancia de búsqueda en equipo de la relación conocimiento y realidad, teoría y acción;
- saber seleccionar y usar los recursos tecnológicos y el material didáctico como una posibilidad de acción de aprendizaje indagativo del educando;
- saber configurar el espacio aula según el tipo de actividad y de distribución del tiempo escolar para lo instruccional y el aprendizaje, según las características y el interés de sus alumnos o de la complejidad del contenido desarrollado o del estado de ánimo y de intercambio académico de sus alumnos.

En síntesis, el estudiante de pedagogía y el docente en ejercicio debieran aprender a desarrollar su capacidad curricular cuando realiza la contextualización de los saberes, conocimientos, valores y ejemplos actitudinales que transmite, y al ejercitarse en la contextualización va también aprendiendo a decidir sobre la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.2. *Los aprendizajes necesarios*

Ahora, para avanzar en esta perspectiva formativa el estudiante de pedagogía y el docente en ejercicio deberían aprender a identificar, al menos, los siguientes elementos del desarrollo curricular en el centro escolar y en el aula:

a. Aprender a conocer a cabalidad las características biopsicosociales de sus eventuales alumnos concretos

Esto es:

- * Adquirir la disposición para saber los nombres de sus eventuales alumnos y las tendencias del origen socioeconómico de sus familias.
- * Aprender a tipificar la curva de normalidad en el desarrollo físico y motor y en la madurez afectiva e intelectual de sus eventuales alumnos, para lo cual es fundamental que él desarrolle la ficha con los datos personales de cada uno.
- * Aprender a saber utilizar las posibilidades culturales que están presentes en la realidad familiar, comunitaria e institucional del entorno escolar inmediato en que le toque actuar.
- * Estar atento a las reacciones emergentes de sus alumnos, acogiendo con agrado las reacciones de apoyo o rechazo de éstos en relación al desarrollo de lo planificado.

b. Aprender a conocer y a actualizar para sus eventuales estudiantes los Programas de Estudio Oficiales

Es decir:

- * Conocer la estructura y la lógica cognoscitiva que tiene el Programa de Estudio Oficial para el nivel escolar y el subsector de aprendizaje en que el docente trabajaría.
- * Conocer sus posibilidades pedagógicas y curriculares, que le permitan introducir cambios en el Programa de Estudio.
- * Adquirir la capacidad de estudio que le permita actualizar su conocimiento y el nivel de avance que tiene el contenido del programa en el subsector de aprendizaje específico.
- * Saber usar y organizar los espacios y los tiempos de aula.
- * Adquirir la capacidad de transferir todos los conocimientos, valores y procedimientos que implican su saber disciplinario, en las planificaciones de aula y en la guía de acción en el aula.
- * En fin, aprender a integrar al ámbito aula los elementos verticales y transversales de la formación de sus eventuales alumnos.

c. Aprender a valorizar su posición social de un profesional que actúa en la base cultural y formativa de la sociedad

Esto es:

- * Asumir su condición y situación social como profesional de la formación.
- * Saber distinguir la no neutralidad política, social y cultural de su acción pedagógica. Siempre el conocimiento y la acción formativa se desarrollan a favor de alguien y de algo, y en contra de alguien y de algo.
- * Mostrar su compromiso con el aprendizaje de sus eventuales alumnos, aprendiendo a estimularlos y a reconocer socialmente en el aula los progresos que alcanzan sus eventuales alumnos en los diversos ámbitos de su formación.
- * Aprender a buscar en el diálogo con sus pares, por medio del intercambio de experiencias y conocimientos pedagógicos y en la indagación/perfeccionamiento colectivo, los referentes teóricos y metodológicos actualizados que le permitan ampliar su dominio disciplinario.
- * Comprometerse siempre con su identidad profesional, participando de la organización gremial de profesores, reivindicando y luchando por mejores condiciones del desarrollo docente.
- * Aprender a explicitar ante el requerimiento de sus eventuales alumnos sus propias opciones ejemplificadoras de la vida social.
- * Adquirir la habilidad para la búsqueda de soluciones a los problemas institucionales y profesionales que más limiten las posibilidades de desarrollo humano de sus eventuales alumnos y de él, en cuanto profesional del currículo.
- * Adquirir el hábito para buscar siempre el diálogo colaborativo con sus pares y con las familias de sus eventuales alumnos para realizar su tarea formativa.
- * En fin, adquirir el hábito de participar propositivamente en la gestión democrática de cualquier institución educativa que le corresponda asumir, así como en la organización de las actividades curriculares que se realicen en ella, y que estimulen el encuentro de personas en formación.

5.3. Los procesos pedagógicos a instalar

Tal vez los procesos que aquí proponemos son una problemática que agudiza la contradicción al interior de las actuales instituciones formadoras y capacitadoras de los educadores, se trata de poner en discusión el carácter curricular de la profesión docente. Este es un tema ampliamente controversial, pero al menos en algo debiéramos estar de acuerdo: **no habrá ningún mejoramiento de la calidad de la educación chilena, sin la profesionalidad curricular de sus educadores.**

Para esto es indispensable que las instituciones formadoras de profesores nos hagamos cargo de estos desafíos. En este sentido las próximas acciones formativas que debiéramos iniciar en nuestras Facultades es generar los espacios curriculares y pedagógicos para que se desarrollen los principales rasgos de esta nueva profesionalidad, lo que sin duda debiera significar organizar la formación a nivel de la escuela y de la sala de clase, que son en lo esencial los territorios propios de la práctica docente; e implementar técnica y pedagógicamente la vinculación entre teoría y práctica educativa, y entre conocimiento conceptual y realidad escolar; de ambos procesos estratégicos debería surgir la necesaria construcción de una formación de calidad para los estudiantes de pedagogía y los decentes en ejercicio que irán o están en la escuela pública nacional.

Tal vez los hallazgos y teorizaciones propuestas en el desarrollo de este texto podrían servir para instalar en las instituciones formadoras de profesores los procesos pedagógicos claves para lograr formar este nuevo profesional de la educación. Estos procesos son:

a) “Para qué formar”

En el currículo de la formación inicial de educadores y en los programas de capacitación que se destinen al perfeccionamiento de docentes en servicio habría que introducir en los cursos de fundamentos en específico y como objetivos y contenidos transversales de todo el plan de estudio, la determinación de criterios para identificar actividades de relación teoría y práctica curricular en el sentido de profesionalizar al docente en formación o en perfeccionamiento. Así, por ejemplo, descubrir el valor inherente de la profesión docente con el currículo; favorecer elecciones informadas, con reflexión de sus consecuencias, de objetivos y contenidos flexibles y pertinentes en los diversos ámbitos de la cultural escolar actual; ofrecer posibilidades de desempeñar roles activos a los estudiantes, brindándoles oportunidades de integrar la teoría y la realidad en que se desarrollan; ejercitar metodologías y uso de recursos tecnológicos que permitan a los docentes en formación o en perfeccionamiento realizar indagaciones en la vida cotidiana, posibilitando un desempeño con diversos niveles de complejidad, para atender a las diferencias individuales; etc.

b) “Sobre qué enseñar para ser protagonista del currículo”

Particularmente en el ámbito de los cursos centrados en los saberes profesionalizantes del docente de aula, que los estudiantes de pedagogía o los docentes en perfeccionamiento aprendan a seleccionar y organizar objetivos y contenidos que emergen de la consideración y problematización que ellos hagan de los saberes pedagógicos enraizados en la realidad social y cultural de la escuela, visualizando su descomposición organizativa/curricular, su complejidad, homogeneidad y conflictos internos, para construir realidades curriculares más próximas y aptas para el desarrollo de los educandos.

Esto plantea comprender que los contenidos culturales son un medio para motivar el aprendizaje de los alumnos y no son el fin último de la formación humana. En cuanto medios, son una lectura instalada de la realidad pero que al ser resignificada situacionalmente, educando y educador aprenden a ser sujetos de la transformación de cada uno de ellos, de su relación pedagógica y de la propia realidad que los entorna.

De esta manera el plan de estudio en los cursos más profesionalizantes debe ser una articulación permanente entre teoría y práctica y entre conocimiento y realidad escolar. Para aprender esto, las llamadas TICs pueden llegar a ser una aporte formativo significativo en la medida que sirven al educando para buscar información, para crear presentaciones, para escribir informes e interactuar simultáneamente con docentes y pares, en fin, para dejarle más tiempo a educadores y educandos para aprender/enseñando, impulsando las actividades reflexivas grupales y la profundización de la práctica educativa que está instalada en la sociedad.

c) “Cómo aprender a enseñar socioconstructivamente”

Particularmente en los ámbitos formativos de la práctica docente continuada, el estudiante de pedagogía o el docente en perfeccionamiento deben aprender a visualizar la acción formativa como orientada a que sean los estudiantes los que elaboren dinámicamente sus propios esquemas de conocimientos a partir de diversos procesos de socioconstrucción.

Uno de los componentes fundamentales del plan de estudio debe ser el aprendizaje en la práctica y esto no solo como una actividad horizontalmente articulada en la formación, sino también como actividad formativa instalada en la realidad de los centros escolares, viviendo la cotidianidad de la escuela, aplicando soluciones innovadoras implicando a los docentes en ejercicio, resolviendo aspectos organizacionales del currículo de acuerdo a los estudiantes reales situados.

En este sentido, los sectores y subsectores de aprendizaje que integran los núcleos de contenidos y se organizan en áreas de comunicación pedagógica deben ser visualizados como referentes orientadores que deben ser planificados como acciones docentes contextualizadoras. Un elemento de integración son los llamados proyectos educativos y curriculares/pedagógicos, en los que los estudiantes de pedagogía o los docentes en perfeccionamiento aprendan a integrar los conocimientos adquiridos y las habilidades y destrezas desarrolladas mediante el tratamiento interdisciplinario de los mismos.

En síntesis, el cómo tiene que ver con las estrategias pedagógicas que construyan protagonistas curriculares y esto solo se logra si la práctica continuada es una actividad articuladora central de todo el plan de formación o perfeccionamiento de un educador.

d) “Cuál es la visión y la práctica de la evaluación educativa”

Aquí no se puede ser ambiguo y seguir reproduciendo la evaluación de resultados como un poder mediador del progreso del estudiante. La evaluación necesaria es formativa, se centra en el proceso, en el cual están implicados todos los actores de la acción educativa, y como retroalimentación del progreso cognitivo, afectivo y motivacional del estudiante. Así debieran evaluarse, por ejemplo:

- Las elecciones de búsqueda cognitiva o informativa que realicen los propios estudiantes según su interés y motivación; la cantidad, pertinencia y oportunidad temática de las informaciones, argumentos teórico/reflexivos que elaboren procesualmente los estudiantes y las perspectivas de impacto en la realidad que los propios estudiantes proyecten como aplicación de lo aprendido.
- El desempeño activo de cada participante para construir sentidos y aplicaciones posibles con los aprendizajes logrados. Se trata de encontrar empoderamiento cognitivo, afectivo y activo del estudiante con el conocimiento o los procedimientos aprendidos.
- Las relaciones construidas interactivamente entre educadores y educandos, entre otros aspectos, con el tema de estudio que nuclea la acción formativa y sus vinculaciones efectivas con la realidad cotidiana de los sujetos interactuantes en la formación; las relaciones comunicacionales y organizativas que generan los diversos actores para realizar el trabajo indagativo/formativo; en fin, las vinculaciones efectivas desarrolladas con la reflexión y la capacidad de acción que genera ésta, para continuar perfeccionando la práctica docente; etc.

Todos los aspectos señalados para el tipo de formación pedagógica que se requiere instalar en los programas de formación y de perfeccionamiento docente apuntan a un nuevo protagonismo del educador y a un profesionalismo que se centra en las decisiones curriculares y pedagógicas que éste debe adoptar cuando se trata de mejorar la calidad de la educación nacional.

6. Una conclusión en proceso

Evidentemente hablar de “competencias” como perfiles de capacidades puramente cognitivas y reproductivas de representaciones simbólicas homogeneizantes es un reduccionismo instrumental y funcionalista muy cortoplacista para la formación y/o perfeccionamiento del docente actual. Los argumentos y aspectos que hemos analizado en este texto nos muestran, al menos, que se trata de una situación compleja y no exenta de contradicciones y sentidos múltiples.

Sin embargo, es posible hablar de competencias humanas en la formación de educadores. Se trata de aquellas en que el docente aprende y enseña a ser más humano en la relación pedagógica con sus estudiantes y a su vez permite que éstos se humanicen como futuros educadores en su formación; para esto deben ser capaces de seleccionar, organizar y desarrollar actitudes críticas y valoraciones humanas en las relaciones pedagógicas y en las decisiones curriculares. En lo esencial, se trata de habituarse a ser persona, ya que sólo ella puede generar relaciones formativas humanizadoras con los otros (sus eventuales alumnos, compañeros de formación y docentes en acción) y con el contenido disciplinario o multidisciplinario con el que le toca mediatizar en su acción formadora.

En fin, se trata de instalar el nuevo humanismo cristiano como crítica a la sociedad materialista que nos toca vivir, pero también para la construcción de una nueva esperanza: poder generar las condiciones de una convivencia social mucho más colaborativa y solidaria, más centrada en la tolerancia a lo diverso y con más potencia persuasiva para que a través del ejemplo del maestro humanista se vayan modelando las virtudes liberadoras y solidarias de Cristo educador, formador, evangelizador del nuevo humanismo.

Para aportar a esta búsqueda de competencias humanas para la formación inicial de profesores y/o profesionales cristianos, tal vez este texto podría ser una provocación necesaria para el inicio de esta discusión que requerimos los centros cristianos de formación de educadores.

Bibliografía

- Barnett, R.** (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Editorial GEDISA, Barcelona (España).
- Celam.** “El Tercer Milenio como Desafío Pastoral”. Documento CELAM N° 154/2000. Bogotá (Colombia).
- Díaz, T.** (2006). “Las relaciones pedagógicas profesor-estudiantes como configuradoras de escenarios curriculares intraaulas”. Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, PUCCH, Santiago (Chile).
- Espinoza, O.** (2004). “Prácticas de contextualización curricular de docentes de Lengua Castellana y Comunicación en NM1”. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación, mención Currículo, Facultad de Educación, PUCCH.
- Facultad de Educación.** (2005). *Pensamiento Educativo*, Vol. 36, Revista de la Facultad de Educación, PUCCH; Tema: “La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad de la educación.
- Freire, P.** (1958). *La educación como práctica de la libertad*. Editora Paz em Terra, São Paulo.

- Freire, P.** (1969). *La Pedagogía del Oprimido*. Editorial ICIRA, Santiago (Chile).
- Freire, P.** (1994). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores S.A., México.
- Freire, P.** (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores S.A., México.
- Lander, E.** (2005). Compilador: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO Libros, Buenos Aires (Argentina).
- Martínez Bonafé, J.** (2005). “La formación del profesorado y el discurso de las competencias”. En: *Pensamiento Educativo*, Vol. 36, *op. cit.*, págs. 156 a 171.
- Pinto, R.** (1979). “Nuestro trabajo con Paulo Freire en Chile: una contribución a la educación popular”. En: CEDE/3. *Revista de Educación para América Latina*. Año 1, N° 1. KUL, Bélgica.
- Pinto, R.** (1994). “El pensamiento educativo de Paulo Freire ante el debate sobre la modernidad de la educación”. En: *AULA XXI*, N° 3, *Revista UMCE*, Santiago (Chile).
- Pinto, R.** (2004). “Paulo Freire: un educador humanista cristiano en Chile”. En: *PENSAMIENTO EDUCATIVO*, Vol. 34. Facultad de Educación, PUCCH, Santiago (Chile).
- Su Santidad Juan Pablo II.** “La libertad de investigación, tan valiosa, no puede significar neutralidad indiferente ante la verdad”. Mensaje del Papa al VI Encuentro Nacional Italiano de Profesores Universitarios Católicos. *L'Osservatore Romano* N° 41, Roma, 12 de octubre de 2001.
- Su Santidad Juan Pablo II.** “La Iglesia necesita de la cultura, así como la cultura necesita de la Iglesia”. Discurso de S.S. Juan Pablo II al mundo de la cultura y constructores de la Sociedad. Pronunciado el 3 de abril de 1987, Casa Central de la PUCCH. Dirección General de Pastoral y Cultura Cristiana, 2007.
- Sumo Pontífice Benedicto XVI.** “Carta Encíclica Deus Caritas Est”. Roma, diciembre de 2005.
- Sumo Pontífice Benedicto XVI.** “Fe, Razón y Universidad”. Clase Magistral en la Universidad de Ratisbona, 12 de setiembre de 2006. En: *Cuaderno Humanitas* N° 18, PUCCH.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 de noviembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 22 de diciembre de 2007

CONSIDERACIONES PARA EL ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE

*Reflections upon the Research
analysis on Teacher Training in Chile*

TATIANA CISTERNAS LEÓN*

Resumen

La autora presenta un marco para el análisis de la investigación sobre formación de profesores¹. En él se describen los actuales escenarios que advierten la importancia de desarrollar estudios que reconozcan y aborden a la propia investigación sobre formación de profesores como un objeto de estudio relevante. Con miras a este objetivo se analizan diversos criterios para comprender, clasificar y valorar la investigación en este campo y se proponen tres modelos a partir de estudios sistemáticos que caracterizan y valoran la investigación sobre formación docente.

Palabras clave: Investigación Educativa, Formación de profesores, Análisis de la investigación, Construcción de problemáticas, Factores sociales

Abstract

The author presents a framework for analyzing research on teacher training. The paper describes the current scenarios that point to the importance of carrying out studies recognizing and approaching the research itself on teacher training as a relevant subject of study. Thus, an analysis is made of several criteria to understand, classify and value research in this field. The study also proposes three models based on systematic studies that characterize and value research on teacher training.

Key words: Educational Research, Teacher training, Analysis of Research, Problem Building, Social Factors

* Tatiana Cisternas León, Dra. © Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. tecister@uc.cl

¹ Artículo que constituye una parte del estudio *Investigación sobre Formación Docente en Chile: Una aproximación a partir de la construcción de sus objetos de estudio*. Trabajo doctoral actualmente en desarrollo con patrocinio de CONICYT.

1. La investigación sobre formación docente como un campo de estudio

1.1. Elementos que caracterizan un escenario en conflicto

Superar las debilidades atribuidas al campo de la formación de profesores e innovar en su estructura y procesos es una tarea desafiante de largo aliento que implica reconstruir discursos y experiencias en al menos tres dimensiones: a) las prácticas de formación de profesores, b) las políticas educacionales orientadas en esta dirección, y c) la investigación que tiene como objeto la formación docente. Aunque la preocupación por el trabajo docente y la búsqueda de una formación de calidad es cada vez mayor, resulta paradójico que una de las dimensiones menos analizadas tenga relación con este último aspecto: la investigación que tiene como propósito estudiar los procesos de formación inicial y formación continua de profesores.

El escenario al que hoy nos enfrentamos entrega al menos tres claras señales sobre la necesidad de comprender el desarrollo alcanzado por la investigación sobre formación de profesores en nuestro país. En primer lugar, el protagonismo que han obtenido los discursos que abogan por la profesionalización de la enseñanza y la exigencia de contar con un conjunto de saberes propios que le otorguen autonomía a esta labor y que emerjan a partir de la relación entre investigación y práctica (Zeichner, 1998; Tardif, 2004). Ello amerita un tipo de investigación que considere las experiencias de formación como objetos relevantes de estudio y como fuentes vitales para superar perspectivas que dicotimizan la relación entre teoría y práctica.

En segundo lugar, esta preparación, no sólo en Chile sino en toda la región, se encuentra permanentemente exigida por diversos actores sociales: los propios estudiantes, sus familias y los elaboradores de políticas, entre otros, realizan sus propias demandas al rol docente y su formación. Además, las enormes transformaciones que ha experimentado la escuela suponen un profesor diferente, con compromisos y competencias que superan la tradicional visión del profesor preocupado por transferir conocimiento por una donde el ejercicio profesional promueva la conciencia crítica y el desarrollo de las potencialidades de cada estudiante (Dussel, 2006; Esteve, 2006). En el campo de la formación docente, estas transformaciones se traducen en la persistente acusación de falta de actualización que muestran los programas que preparan a los futuros profesores ya que no logran incorporar en sus dispositivos de formación los resultados de la investigación.

Una tercera señal nos la entregan diversos análisis realizados en nuestro país a la investigación educativa y en particular a la investigación destinada a la formación de profesores (Comisión sobre Formación Docente, 2005; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006). Poco a poco se posicionan perspectivas que

acusan una falta de conexión entre las preocupaciones de la investigación y las prácticas pedagógicas, las experiencias y saberes de los profesores y la diversidad de contextos escolares en que estas prácticas se desarrollan. Además, se subraya esta desconexión en el escaso vínculo que la investigación establece con los procesos de formulación de políticas públicas que tienen como foco el profesorado chileno. Así, la investigación no alcanzaría a dar cuenta de esta compleja realidad, que aparecería fragmentada al interior de sus propios objetos de estudio, generando consecuencias sobre los propios procesos formativos y la toma de decisiones en un nivel macro. Se intenta explicitar, entonces, la presencia de una investigación carente de referentes, sin una repercusión explícita sobre los procesos de formación.

Los tres aspectos aquí esbozados ilustran un panorama desafiante para la investigación: demandada para que produzca conocimientos relevantes que constituyan una base sólida de aporte a los procesos de formación de profesores. De ahí la necesidad de ubicar a la investigación sobre formación docente como un objeto de estudio relevante para la comprensión de este campo.

A partir de estas consideraciones, una primera y necesaria pregunta es cómo ha sido analizada la investigación que tiene por objeto la formación de profesores. En América Latina, y particularmente en Chile, la investigación que se ocupa de la formación docente posee escasos análisis. Como lo hemos dicho en otro lugar (Cisternas, 2006), más bien se plantea una crítica generalizada a la investigación educativa (que habitualmente carece de estudios sistemáticos que la avalen), donde se incluye la cuestión de la formación de profesores.

Por ello, inevitablemente debemos realizar una primera aproximación al foco problemático de este estudio a través de la Investigación Educativa. En este sentido, asistimos a un momento donde ésta ha sido objeto de diversas críticas originadas tanto en los propios investigadores como en informes oficiales de organismos nacionales e internacionales². Todos ellos destacan importantes debilidades en los procesos de producción, disseminación y uso de la investigación, así como la escasez de recursos materiales, espacios institucionales y competencias profesionales para poder realizar investigación de calidad. En un análisis más detallado a estas críticas es posible encontrar diferentes opciones y elecciones al concebir estas debilidades. Esta cuestión es de vital importancia

² En América Latina destaca el Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC (2006). Desde investigadores en el ámbito educativo son relevantes los trabajos de Tedesco (1988), Abraham & Rojas (1997), Messina (1999), Ginsburg & Gorostiaga (2005) y Emilio Tenti (2001). En Chile destaca el Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). Desde los propios investigadores de nuestro país resultan fundamentales los trabajos de Briones (1990), Núñez (2002) y las actas de los dos últimos encuentros nacionales organizados por la Comisión de Formación Docente: Temuco (2006) y Santiago (2007).

pues nos muestra que la caracterización y valoración de la investigación educativa están ancladas, entre otros aspectos, en lo que se considere como investigación valiosa, en los criterios de cientificidad impuestos, en las expectativas que se tengan del papel que debe cumplir la investigación y en la relevancia que se otorgue a los distintos procesos involucrados en las prácticas investigativas: los medios materiales y humanos requeridos para investigar; las características y condiciones del proceso indagativo; la diseminación de resultados de la investigación o los usos y el consumo de estos conocimientos.

Por otra parte, en los análisis a la investigación educativa predomina una visión que separa los procesos de producción de conocimiento de los productos que ésta entrega. La ausencia de un hábito autorreflexivo (que no sólo afecta a la investigación educativa sino a las ciencias sociales en su conjunto) nos hace desconocer que estos nuevos saberes responden a problemáticas valoradas y definidas por uno o más investigadores en particulares contextos sociales, políticos y culturales y que además estas prácticas investigativas suponen determinadas opciones teóricas y metodológicas. Visto así, pareciera que los resultados de la investigación tienen autonomía y se constituyen separadamente de las condiciones y escenarios de producción en las que estos procesos se dieron y de los supuestos y opciones sobre la manera de mirar los propios objetos de estudio subyacentes a esas investigaciones.

En suma, en nuestro país la discusión teórica y empírica sobre el estado de la investigación sobre el profesorado y su formación es precaria y se encuentra ausente de las discusiones sobre calidad educativa. No obstante esta limitación, contamos con interesantes experiencias realizadas en Europa y Estados Unidos.

1.2. *Desde los dilemas hacia las condiciones de producción de la investigación sobre la formación de profesores*

Los siguientes puntos intentan mostrar en forma breve algunos indicios que nos permiten construir con mayor precisión un foco de análisis que nos permita revisar las características de la investigación sobre formación de profesores. Para ello acudimos a revisiones ya clásicas de la investigación sobre la enseñanza y a perspectivas más actuales que innovan en esta discusión.

- *La investigación educativa vista a través de los paradigmas o programas de investigación sobre la enseñanza*

Una propuesta para el estudio de la investigación sobre la enseñanza, donde se incluye la formación docente, es planteada por Doyle (1978) y posteriormente desarrollada por Pérez (1985) y Shulman (1989). Para Doyle, la idea de *paradigma* implica asumir que en la tarea de investigar existen diferentes maneras, excluyentes entre sí, de entender las variables estudiadas y sus relaciones: “*Es una estructura implícita que*

define los problemas, los métodos y las soluciones legítimas para una comunidad de investigadores” (Doyle (1978) citado por Angulo, 1999: 265). De acuerdo a este análisis, propone tres paradigmas que agrupan a las investigaciones sobre la enseñanza: proceso-producto; mediacional y ecológico. Posteriormente, Lee Shulman plantea reparos a este concepto de paradigma y propone hablar de *programas de investigación* sobre la enseñanza argumentando que la diferencia se encuentra en el grado de flexibilidad y permeabilidad que un programa posee, aceptando la existencia de hibridaciones y cruces entre ellos. No obstante aquello, para Shulman estos programas también constituyen unidades diferenciadas entre sí: “¿*Cuáles son los problemas?, ¿cuáles son las fuentes de perplejidad y desaliento?, ¿cuáles son los temas clave, los lugares estratégicos para la investigación?, ¿cuáles son las definiciones implícitas de escolarización, enseñanza y aprendizaje?, ¿cuáles son las unidades de análisis?, ¿qué métodos de observación y análisis son legítimos?*” (Shulman, 1989: 12). Para el autor, una vez que las respuestas a estas preguntas se plantean sin discusión, cuestionamiento o debate, es posible hablar de un programa de investigación.

- *La investigación necesaria para construir una base de conocimientos*

Un segundo elemento que profundiza en la complejidad que supone investigar la investigación en el campo de la formación docente, es la discusión que algunos autores plantean acerca de qué tipo de investigación es el que contribuye a la constitución de una base de conocimientos para la formación de profesores (Fenstermacher, 1994 y 2002; Kennedy, 1995; Cochran-Smith, 2004). Los autores coinciden en distinguir aquella investigación destinada al diseño e implementación de políticas públicas y a gran escala de aquella investigación que sirve a los formadores y sus prácticas de formación. La naturaleza del conocimiento en ambos casos es diferente y supone reconocer la existencia de distintas concepciones sobre lo que cuenta como investigación y la necesidad de explicitar los criterios que la distinguen en diversos tipos.

- *Las definiciones de lo que cuenta como investigación de calidad*

Un tercer aspecto iluminador es el resultado del análisis a la investigación sobre formación docente realizada durante los últimos cincuenta años en Estados Unidos. De la amplia revisión, que contempló un conjunto de metaanálisis, síntesis de investigaciones y estudios críticos de su desarrollo, concluyen que cuando se evalúa a la investigación en términos de su calidad, cantidad y utilidad, esas revisiones trabajan frecuentemente desde perspectivas muy diferentes sobre: a) lo que cuenta como investigación, b) lo que define una investigación rigurosa, c) los problemas o preguntas que son importantes de indagar y d) los propósitos que debe perseguir la investigación en términos de su influencia en la política y la práctica (Cochran-Smith *et al.*, 2005). Cada una de estas cuatro dimensiones envuelve, en sí misma, un conjunto de discusiones de carácter político,

epistemológico y metodológico que nos alertan, una vez más, de la multiplicidad de caminos que es posible adoptar en este tipo de análisis.

▪ *Las problemáticas que aborda la investigación y los factores sociales que la influyen*

El estudio anteriormente citado también destaca en forma excepcional el papel que juegan los factores sociales, políticos e históricos en la constitución de los problemas que aborda la investigación sobre formación docente. Es decir, lo consideran como un “*contexto amplio, político profesional y político público, que influye el desarrollo de la investigación en este campo*” (Cochran-Smith *et al.*, 2005: 12). Se trata de una perspectiva que incluye informes relacionados con las características y condiciones de trabajo de los profesores de educación básica y educación media; regulaciones gubernamentales; reformas implementadas y recursos que restringen o apoyan la práctica y la investigación en la formación de los profesores. Esta consideración salvaguarda la crítica que previamente realizáramos respecto a la disyunción que habitualmente se realiza entre los resultados de la investigación y los componentes de contexto en los que estos resultados están anclados.

Lo relevante de estos cuatro aspectos es que en ellos podemos ver una constante de la cual nos parece imprescindible hacerse cargo: los resultados de la investigación sobre formación docente están fuertemente vinculados a las definiciones que los investigadores hagan de aquello que es problemático y relevante para ser estudiado y a los particulares escenarios en que se desarrolla esta investigación.

En síntesis, en el contexto actual de crecimiento que ha mostrado la investigación educativa y con ello la investigación sobre formación de profesores, resulta problemática la casi total ausencia de estudios sistemáticos que analicen el conjunto de la investigación sobre formación docente realizada en nuestro país, más aún si, como lo hemos argumentado, esta es otra manera de aproximarse y comprender el desarrollo actual del campo de la formación de profesores. A la vez, cuando se analizan las críticas realizadas a la investigación educativa en general y a la investigación sobre formación docente en particular, se observa una tensión latente entre las debilidades que se atribuyen a la investigación (Cisternas, 2006) y la poca explicitación de los criterios con los que se la valora.

Vale la pena hacer un paréntesis para recalcar que estas consideraciones son parte de un estudio en desarrollo que busca, en un primer plano de aproximación al problema, reconocer los criterios desde los cuales se asigna este juicio de valor. Se sostiene que existen diversos modos de comprender y valorar esta investigación, que han estado sujetos a la manera de mirar el objeto. Dicha construcción se pone en juego en dos planos necesarios de indagar. En primer lugar, en un plano descriptivo que implica caracterizar

los problemas y discursos que se consideran en la construcción de sus objetos de estudio, es decir, ¿qué se pregunta la investigación sobre formación docente en nuestro país? En segundo lugar, supone un plano explicativo que reconozca las condiciones y escenarios actuantes en la construcción de esos objetos y problemas de estudio: variables personales, institucionales, culturales y políticas. Es decir, ¿cómo se constituyen esos objetos de estudio?, ¿cuáles son las condiciones de producción que predisponen a la investigación sobre formación de profesores en un sentido u otro?

2. Caracterizar la investigación sobre formación de profesores. ¿Desde qué lugar? Difícil tarea y múltiples criterios

Como lo hemos visto, caracterizar la investigación realizada en un período de tiempo no resulta ser una tarea sencilla pues implica explicitar los criterios desde los cuales se incluirán y excluirán estudios y los aspectos que serán indagados. Por esta razón, se requiere analizar otros estudios cuyo objeto ha sido la investigación sobre formación docente.

En este segundo nivel de análisis desarrollaremos con mayor detalle al menos tres criterios utilizados para comprender, clasificar y valorar la investigación sobre formación de profesores: a) desde la contribución de la investigación a la práctica; b) desde la naturaleza del conocimiento que la investigación produce y c) desde el problema u objeto que la investigación aborda.

Una constatación relevante que conviene señalar para comprender cómo se ha descrito la investigación sobre formación de profesores es que a esta investigación se la ubica en lugares diferentes según el grado de protagonismo que se le atribuya: un grupo analiza esta investigación sólo dentro de conjuntos mayores de investigación educativa o investigación sobre la enseñanza (por ejemplo: Pérez, 1985; Shulman, 1989; Gauthier 1997; Angulo, 1999). En otros casos se la incluye dentro de la investigación sobre el profesorado (por ejemplo: Barquín, 1999). Y en tercer lugar, están aquellos que analizan específicamente los estudios que se ocupan de la formación docente (por ejemplo: Kennedy, 1995; Zeichner, 1999; Cochran-Smith, 2005; Lenoir, 2005).

2.1. Desde la vinculación de la investigación con la práctica

Uno de los parámetros más utilizados a la hora de valorar la investigación educativa y particularmente la que se aboca al estudio de la formación docente es el grado de vinculación de los estudios con la práctica educativa y los sistemas escolares. Revisemos algunos análisis realizados desde esta perspectiva.

Graciela Messina recoge la crítica a la investigación educativa que la califica como discontinua y disociada de los procesos educacionales: “*La ruptura entre investigación*

y práctica educacional en América Latina ha sido señalada reiteradamente por estados del arte sobre el tema” (Messina, 1999: 153). Considera éste como uno de sus criterios para analizar el estado del arte y los aportes que ha realizado la investigación sobre formación docente en la región durante la década de los noventa. Sus conclusiones se orientan a las características de este campo investigativo en relación a la capacidad que éste posee para estrechar lazos con los sistemas escolares y los procesos de formación docente: “El “problema” de la investigación acerca de la formación docente es la dificultad para ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica (...) si las investigaciones se desplazaran desde la formación hacia el trabajo docente, se abriría un espacio desde la propia práctica y no una aplicación de teorías desde otras disciplinas” (Messina, 1999: 164).

Una aproximación similar realiza la OCDE (2000, citado por Tenti, 2001) cuando destaca que la investigación sobre la educación no ha cumplido su rol en relación con el mejoramiento de la escuela, entre otras razones porque se ha ganado el escepticismo de docentes y políticos que la reconocen lejana a sus dinámicas de acción. Incluso, algunos van más allá al señalar que cuanto más desarrollado está el campo de las ciencias de la educación, es decir, mientras más se produce y publica y mientras más se complejiza el conocimiento, “mayor es la distancia que lo separa de la práctica cotidiana de los profesionales de la enseñanza en las escuelas” (Tenti, 2001: 9).

En este mismo sentido, hay quienes plantean cuatro razones de esta ruptura entre investigación educativa y la práctica de la enseñanza: a) la investigación en sí misma no es lo suficientemente persuasiva como para convertirse en una voz autorizada, es decir, la calidad de los estudios educacionales no ha sido lo suficientemente alta para proveer de resultados convincentes, inequívocos y autorizados para los profesionales; b) la investigación no ha sido relevante en la práctica. No ha sido lo suficientemente práctica, no ha dirigido las interrogantes de los profesores y no ha reconocido adecuadamente sus limitaciones; c) las ideas de las investigaciones no han sido accesibles a los profesores. Los hallazgos no han sido expresados de modo que sean comprensibles para los profesores y d) el sistema educacional en sí mismo es incapaz de cambiar o, al contrario, es inherentemente inestable, demasiado susceptible a las modas pasajeras y por ello incapaz de instalar un cambio sistemático. Ambas características –o su excesiva estabilidad o su excesiva inestabilidad– hacen que para la investigación sea casi imposible responder autorizadamente (Kennedy, 1997).

2.2. Desde la naturaleza del conocimiento que la investigación produce

Un segundo criterio de análisis que ha tenido relevancia en el desarrollo de la investigación es aquel que da cuenta de las concepciones de conocimiento presentes en la investigación sobre la enseñanza.

En un estudio que ha influenciado fuertemente la investigación sobre la formación de profesores (citado en Gauthier *et al.*, 1997; Angulo, 1999; Cochran-Smith *et al.*, 2005), Gary Fenstermacher centra su interés en cómo diferentes nociones de conocimiento son usadas y analizadas en los programas de investigación de estudio de profesores en ejercicio y durante su formación. Esta revisión es, a juicio de Fenstermacher, una ocasión para considerar el carácter epistemológico de lo que es conocido o puede ser conocido por y sobre los maestros y sobre la enseñanza.

De acuerdo a Angulo (1999), lo que este autor ilustra es un giro que se ha producido en los últimos años donde se sustituye paulatinamente la idea de agrupar las distintas corrientes de investigación sobre la enseñanza en paradigmas o programas por otro tipo de estructuraciones. La propuesta de Fenstermacher es plantearse un conjunto de interrogantes “*que supongan la introducción en el terreno epistemológico de aquella investigación que une el conocimiento y la enseñanza...*” (Angulo, 1999: 262). En la medida que la discusión se traslada a este aspecto, el vínculo entre conocimiento y enseñanza, emergen cuatro grandes preguntas, alrededor de las cuales es posible reagrupar y analizar la investigación sobre la enseñanza: ¿Qué se conoce sobre la enseñanza efectiva?; ¿qué conocen los profesores?; ¿qué conocimiento es esencial para la enseñanza?; ¿quién produce el conocimiento sobre la enseñanza?

Los saberes que surgen de cada grupo poseen particulares características. La primera pregunta se centra en el conocimiento sobre la enseñanza “*tal como aparece en la investigación científico-conductual convencional*”; la segunda indica aquella investigación que “*pretende comprender lo que los docentes conocen como resultado de su experiencia*”, cuestión que generaría un conocimiento práctico que se diferencia del anterior. La tercera pregunta abarca aquellos estudios que buscan tipos de conocimiento que aseguren una formación de calidad para los profesores y la cuarta pregunta es una demarcación entre el conocimiento producido por investigadores académicos y el producido por los docentes sobre su práctica (Fenstermacher, 1994: 5-6). Es decir, cada una de estas preguntas define conocimientos de distinta naturaleza.

2.3. Desde el problema que la investigación construye

En tercer lugar queremos destacar una perspectiva que tiene fuertes lazos con nuestro enfoque. De los estudios realizados por el panel AERA en Estados Unidos (Cochran-Smith & Fries, 2005), ya mencionados en el punto anterior, se identifican al menos tres cambios o movimientos que caracterizarían de manera particular el modo en que la investigación sobre formación de profesores ha sido conceptualizada y estudiada entre los años 1950 y 2000. Se propone que cada aproximación está configurada por los contextos políticos y profesionales que marcan el momento, particularmente las políticas públicas sobre la escuela y las demandas de reforma a la formación docente. El

modo predominante en que la formación del profesor es construida por investigadores y prácticos es como un “*problema*” que debe ser abordado.

Por *problema* en la formación del profesor no pretenden dar a éste en sentido peyorativo. “*Usamos esta palabra en el sentido otorgado por los investigadores en ciencia social, quienes definen el problema que dirige o guía un estudio particular que incluye dilemas, controversias y preguntas, que definen un tópico vinculado a la comunidad educativa*” (p. 70). Así, de acuerdo a la propuesta del panel, la conceptualización de un problema de investigación delimita el foco y la forma de este problema, delimita las preguntas más importantes y sugiere el diseño apropiado de investigación.

Analizado desde este criterio, el estudio realizado a la investigación sobre formación de profesores devela que en cada período hay diferentes formas dominantes de construir y estudiar el problema de la formación del profesor.

Con similares criterios de base para el análisis de los estudios sobre formación docente, otro equipo de investigadores (Lenoir & Vanhulle, 2005) analiza la investigación sobre formación inicial de profesores a partir de los objetos o polos de preocupación que han predominado en un período de tiempo. A partir de una clasificación primero temática y luego a partir de los problemas abordados, ellos caracterizan los estudios a partir de tres polos que jugarían un rol protagónico en la constitución de los problemas que aborda la investigación sobre formación docente: a) sujetos; b) objetos de saber, y c) contextos de desarrollo profesional.

En síntesis, cuando se explicitan los criterios desde los cuales se clasifica, describe o valora la investigación sobre formación de profesores emergen diferentes maneras de comprenderla y abordarla. Metafóricamente, se puede decir que los lentes que utilizamos para mirar, y que aquí hemos ejemplificado a través de tres criterios, configuran en gran medida lo que podremos ver y también lo que dejamos de ver.

3. Tres modelos para el análisis de la investigación sobre formación de profesores

Un tercer y último ejercicio teórico-práctico que queremos proponer es el de analizar tres destacados estudios a la investigación sobre formación de profesores. En un esfuerzo por representar los criterios que previamente hemos descrito y la complejidad de las variables incluidas, proponemos re-construir los sistemas de análisis a través de los cuales se obtuvieron determinados hallazgos, clasificaciones y valoraciones. Ello constituye un aporte teórico y metodológico no sólo para el desarrollo específico del estudio en que se basan estas consideraciones sino también para investigaciones futuras.

Optamos por estos estudios porque explicitan más o menos claramente la concepción que tienen de investigación, los factores considerados para incluir las investigaciones que

fueron parte del corpus analizado y los componentes teórico-metodológicos a través de los cuales fueron categorizadas las investigaciones. La reflexión sobre estos elementos se materializa en la construcción de esquemas de análisis que ilustran el modo en que los autores articularon las variables incluidas para atribuir sentido al conjunto de la investigación sobre formación de profesores.

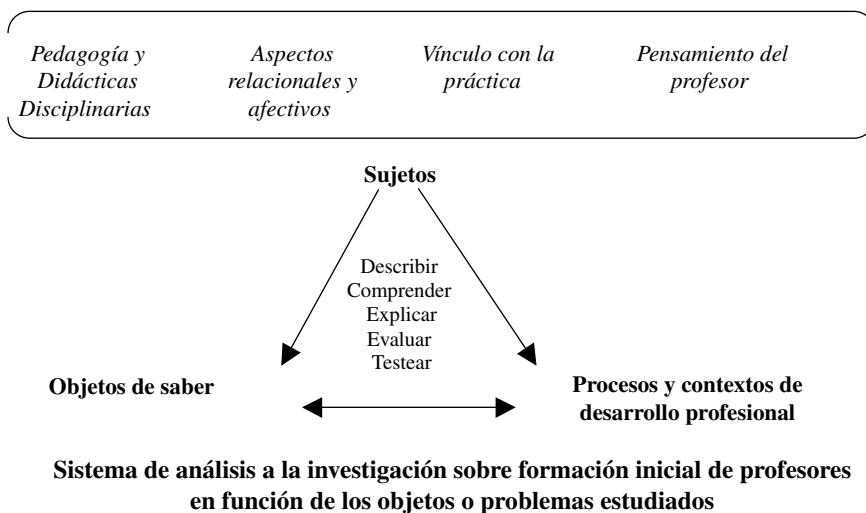
3.1. *Desde el lugar de la pregunta a los modos de investigación*

Un estudio a las investigaciones realizadas entre los años 1980 y 2000 en la provincia de Québec, Canadá, sobre la formación inicial de profesores, entrega una revisión que incluyó estudios de Tesis de Magíster, Doctorado e investigaciones financiadas por el gobierno (Lenoir & Vanhulle, 2005). De este trabajo advertimos un complejo esquema de análisis que pone énfasis en varios aspectos a la vez: objetos de estudio, metodologías, referentes teóricos y tipos de resultados. Sin embargo, consideran con especial énfasis los objetos, las preguntas y las temáticas de investigación que los estudios incluidos abordan. Las temáticas son utilizadas transversalmente en los análisis, siendo organizadas del siguiente modo:

1. *La pedagogía y las didácticas disciplinarias.*
2. *Las dimensiones relacionales y afectivas de la profesión docente y la toma en cuenta de las realidades sociales.*
3. *La formación para la práctica, su relación con la formación en la universidad.*
4. *El desarrollo del pensamiento del profesor.*

Posteriormente, reorganizan esos contenidos de investigación a partir de las preocupaciones que levantan los investigadores. Estas preocupaciones se centran en tres polos y en las dinámicas que relacionan esos polos. Dichos polos conciernen a (1) los sujetos, es decir, los distintos actores de la formación: futuros profesores, formadores y sus competencias, actitudes y representaciones; (2) los objetos de saber: pedagógicos, didácticos y sociales: competencias y conocimientos a desarrollar, identificación científica de los objetos, lugar que ocupan las didácticas en los programas, etc., y (3) los procesos y contextos de desarrollo profesional, es decir, dispositivos de formación, modos de construcción de saberes, transformación de actitudes, perfiles de aprendizaje. Cada uno de estos polos puede ser interrogado por sí mismo o respecto a sus relaciones los restantes polos.

En un tercer momento, esta investigación profundiza sobre dichos focos de preocupación y preguntas a partir de las distintas lógicas o modalidades de investigación presentes en los estudios y que son expresadas en disposiciones del investigador para *comprender, explicar, describir, evaluar o testear* las actitudes, los conocimientos, las competencias, los instrumentos de formación, los programas, etc.



3.2. Investigando si las características de la formación de profesores “hacen la diferencia”

Casi desde sus comienzos, la formación docente ha sido objeto de dudas sobre su contribución a la enseñanza. No son pocos los que preguntan, usualmente de forma escéptica, si la formación docente hace una diferencia. Este segundo estudio presume que la investigación podría ayudar a que formadores de profesores y elaboradores de políticas posean un mejor entendimiento de cómo la formación docente hace una diferencia en la calidad del profesor que egresa.

Desde esa perspectiva, Kennedy (1995) analiza un conjunto de estudios sobre formación docente inicial y concluye que es posible agruparlos dentro de cinco categorías que él llama *Géneros*. Los denomina así porque “*cada uno representa una manera coherente e internamente consistente de pensamiento sobre el modo en que la formación docente inicial podría hacer o hace una diferencia*” (p. 149). Las diferencias entre estos géneros se anclan sobre las decisiones que cada una delimita, es decir, estos difieren en tres factores: a) los aspectos de los programas de formación docente que eligen examinar: algunos se centran en programas completos, otros en aspectos particulares al interior de programas y otros en el volumen o número de cursos que los estudiantes realizan durante la formación; b) los aspectos que cuentan como resultado de la formación: para algunos se trata de habilidades, en otros casos lo que cuenta es el conocimiento docente y sus creencias y otros buscan evidencias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de estos profesores más que en el desempeño del docente; por último, c) la clase de argumentos o razonamientos que utilizan para determinar si la formación docente hace una diferencia y cómo es que esta diferencia se expresa.

Para la constitución de cada uno de los géneros, Kennedy se plantea tres preguntas:

- ¿Qué aspectos de la formación docente miran y cuán relevantes son para las necesidades de los formadores que usan la investigación para mejorar sus programas?
- ¿Qué tipo de resultados de la formación consideran y son estos resultados suficientes?
- ¿Cuáles son los argumentos que utilizan para establecer las relaciones entre los programas de formación y los resultados evaluados y cuál es la credibilidad de estas relaciones?

Los géneros que el autor nomina de manera muy ilustrativa son: *Preguntas al profesor sobre su formación*; *Experimentos en la formación del profesor*; *Contribuciones de la formación al aprendizaje del estudiante*; *Comparaciones entre tener y no tener formación* y *Ver a los estudiantes convertirse en profesor*.

El modelo que expresa el tipo de análisis que Kennedy realiza puede representarse del siguiente modo:



Sistema de análisis investigaciones sobre formación inicial de profesores en función de los aspectos que hacen una diferencia en la preparación.

3.3. *Construyendo el problema de la formación docente*

La extensa revisión realizada por el panel AERA, considerada a lo largo de nuestro análisis, constituye la tercera experiencia de investigación. En él se analiza la historia de la investigación sobre la formación de profesores desde los años 50, cuando emerge como campo de estudio, hasta principios del nuevo siglo (Cochran-Smith & Fries, 2005).

Como lo hemos señalado previamente, sus autores identifican tres períodos claramente definidos donde formación de profesores fue considerada como un campo de estudio particular. Se propone que cada aproximación está condicionada por los contextos políticos y profesionales que marcan el momento, particularmente las políticas públicas sobre la escuela y las demandas de reforma a la formación docente y los modos predominantes en que la formación del profesor es construida por investigadores y prácticos como un “problema” que debe ser abordado.

A partir de estas consideraciones, lo más importante para poder entender las conclusiones de la investigación es: a) el contexto histórico y político y el cómo se investiga sobre la formación del profesor en ese contexto o período de tiempo, b) de qué manera “el problema” de la formación del profesor es definido, y c) cómo se trabaja metodológicamente para poder contestar al problema planteado.

Al referirse al *contexto histórico* de un período de tiempo, significan un contexto amplio que ejerce influencia en el desarrollo de la investigación en este campo; los informes de organismos nacionales e internacionales relacionados con los profesores y también los informes que evalúan la calidad de la investigación educativa; se consideran también todas las regulaciones gubernamentales y recursos que restringen o apoyan la práctica y la investigación en la formación de los profesores.

Por “*problema*” en la *formación del profesor* no atribuyen a éste en sentido peyorativo. Lo comprenden en el sentido otorgado por los investigadores en ciencia social, quienes definen el problema que dirige o guía un estudio particular incluyendo controversias y preguntas que definen un tópico vinculado a la comunidad educacional.

En cuanto a los aspectos *metodológicos* presentes en el estudio de la formación del profesor, son vistos asumiendo que en la constitución de un problema de investigación se delimita el foco, la forma del problema, es decir, se definen las preguntas importantes y con ello los diseños metodológicos apropiados para responder a esas preguntas.

Con estas consideraciones, la mirada que los autores dan a la investigación en este campo puede agruparse en tres períodos. En cada período hay diferentes formas dominantes de construir y estudiar el problema de la formación del profesor:

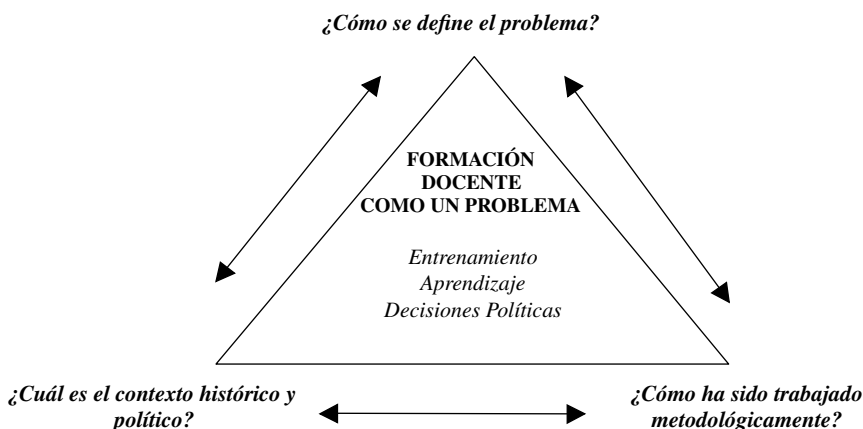
- a) Como un problema de entrenamiento (desde finales de los años 50 hasta principios de los 80).

- b) Como un problema de aprendizaje (desde principios de los 80 hasta el principios del 2000).
- c) Como un problema de políticas y contextos escolares (a partir de la mitad de los 90 hasta ahora).

Sin embargo, advierten que a pesar de que estas tres construcciones capturan la dominancia en cada periodo, es importante evitar considerar la historia de la investigación sobre la formación del profesor como una línea recta donde una perspectiva reemplaza a la otra. El desarrollo de la investigación en este campo puede ser caracterizado como una conversación de perspectivas y acercamientos y no como la sustitución de una aproximación por otra.

El modelo que expresa las variables consideradas en este estudio y sus relaciones puede expresarse como sigue:

Sistema de análisis a la investigación sobre formación de profesores en EE.UU.



En función de la construcción del problema construido.

**4. La investigación sobre formación de profesores realizada en Chile.
Desafíos y proyecciones**

Al finalizar, interesa destacar que existen diversas maneras de categorizar y valorar la investigación educativa en general y la investigación sobre formación de profesores en particular. Del mismo modo que en el análisis que realizamos a las investigaciones en este campo, la investigación a la investigación también está sujeta a las opciones políticas, teóricas, epistemológicas y metodológicas de quienes abordan estos estudios. Por

ello, nuestra perspectiva es que todo esfuerzo por comprender el actual desarrollo de la investigación sobre formación de profesores requiere considerar estos dos aspectos: las problemáticas y dilemas que la investigación construye y los escenarios políticos, sociales, institucionales y personales que los configuran.

Sin embargo, el desafío es enorme. La reflexión y autorreflexión acerca de las prácticas de investigación y sus productos de conocimiento es escasa no sólo en nuestro país, sino en toda la región. Estas discusiones son de gran relevancia pues no sólo permiten reconocer en los estudios sobre formación docente las premisas que subyacen a esos objetos de indagación, también son una oportunidad para explicitar las concepciones sobre el significado que como investigadores atribuimos a la actividad investigativa.

La mirada al desarrollo que ha alcanzado la investigación en otros países refuerza la necesidad de iniciar este tipo de estudios en todo el país e incluirlos como temáticas relevantes en la presentación de encuentros de investigadores, seminarios y congresos. Por ello, la difusión de este tipo de análisis constituye un aporte teórico de relevancia para la construcción, apropiación y difusión de criterios de análisis de la investigación realizada en nuestro país y contribuye al incipiente desarrollo de estudios nacionales que sistematicen y valoren la investigación realizada en torno a la formación de profesores.

Finalmente, tal como lo expusimos al principio, la formación de profesores debe ser entendida a partir de una tríada que incluya a la investigación en tanto práctica social que teoriza sobre lo que es y debería ser la preparación de los docentes.

5. Bibliografía

- Abraham, M. & Rojas, A.** (1997). "La Investigación Educativa Latinoamericana en los últimos diez años". *Revista Educación*, 312, 21-41.
- Angulo, F.** (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente". En: Pérez, A., Barquín, J., Angulo, F. (Ed.), *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica* (1ª ed., pp. 261-319). AKAL, Madrid.
- Briones, G.** (1990). *Generación, Diseminación y Utilización del Conocimiento en Educación*. Santiago, FLACSO-Programa Chile.
- Cisternas, T.** (2006). "¿Cómo contribuye la investigación sobre formación docente a la construcción de saber pedagógico? Apuntes para la reflexión". *Perspectivas Educativas*, 6, 55-61.
- Cochran-Smith, M.** (2004). "Ask a different question, get a different answer: The research base for Teacher Education". En: *Journal of Teacher Education*, 55, N° 2. Recuperado el 8 de enero de 2008 de <http://jte.sagepub.com>

- Cochran-Smith, M. & Fries, K.** (2005). "Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms". En AERA (Ed.), *Studying Teacher Education. Report of the AERA Panel on Research and teacher education* (1ª ed., pp. 69-109). EE.UU.
- Dussel, I.** (2006). "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente". En Tenti, E. (Comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 143-174)). Siglo XXI.
- Esteve, J.** (2006). "Identidad y Desafíos de la Condición Docente". En Tenti, E. (Comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-70). Siglo XXI.
- Fenstermacher, G.** (1994). "The Knower and the known: The nature of knowledge in Research on Teaching". En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 20, pp. 3-56). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Gauthier, C.** (1997). *Pour une theorie de la pédagogie*. Canadá: Le Presses de L'Université Laval.
- Ginsburg, M. & Gorostiaga, J.** (2005). "Las relaciones entre los Teóricos/investigadores y los Decidores/profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad de diálogo en el sector educativo". *Revista Española de Educación Comparada*. N° 11, pp. 285-314.
- Kennedy, M.** (1995). "Research genres in teacher education". En: F. Murray (Ed.), *Knowledge base in teacher education* (pp. 120-152).
- Kennedy, M.** (1997). "The Connection Between Research and Practice". *Educational Researcher*, Vol. 26, N° 7, pp. 4-12.
- Lenoir & Vanhulle** (2005). *L'État de la Recherche au Québec sur la formation à l'Enseignement*. Montreal. Canadá: Éditions du CRP.
- Messina, G.** (1999). "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa". *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 19.
- MINEDUC** (2006). Informe Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.
- Núñez, I.** (2002). *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957)*. Santiago de Chile: CPEIP, Ministerio de Educación.
- Pérez Gómez, A.** (1985). "Paradigmas Contemporáneos de Investigación Didáctica". En: Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez A. (Ed.), *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. pp. 95-138, AKAL, Madrid, España.
- Shulman, L.** (1989). "Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea". En: *La Investigación de la Enseñanza: Enfoques, Teorías y Métodos*. Vol. 1, pp. 9-89. Paidós, Barcelona. España.
- Tardif, M.** (2004). *Los Saberes del Docente y su desarrollo profesional*. Narcea, España.
- Tedesco, J.** (1988). "Los Paradigmas de la Investigación Educativa". *Contribuciones*, N° 38. Versión Electrónica.

- Tenti, E.** (2001). “En casa de herrero cuchillo de palo: La producción y uso de conocimientos en el sistema educativo”. IIPE-Buenos Aires. Versión Electrónica.
- Valdés, Fernández & Pereira da Silva** (2005). “La investigación sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte”. *Educação Unisinos* vol. 3, N° 9, septiembre. Versión Electrónica.
- Zeichner, K.** (1999). “The New Scholarship in Teacher Education”. *Educational Researcher*. Vol. 28, N° 9. (Dec., 1999), pp. 4-15.

FECHA DE RECEPCIÓN: 8 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 18 de diciembre de 2007

MEJORANDO LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LATINOAMÉRICA

Improving teacher education and professional development in Latin America

DENISE VAILLANT*

Resumen

La revisión de la literatura muestra que las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave. En este escenario, los responsables educativos enfrentan el reto constante de disponer de un número suficiente de docentes que sean competentes, que permanezcan motivados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional. Para avanzar en la búsqueda de soluciones, la autora plantea que es necesario fortalecer en América Latina tanto la formación docente como el desarrollo profesional continuo.

Palabras clave: profesión docente, formación inicial, desarrollo profesional, políticas educativas, América Latina

Abstract

Literature review shows that new expectations and challenges that societies and economies must face places education in the core of debate and recognizes teachers as key agents. In this setting, policy makers face a constant challenge to have at disposal a sufficient number of competent and motivated teachers who have suitable labour conditions along their professional careers. Going ahead in search of solutions, the author makes it clear that teacher education in Latin America needs strengthening.

Key words: teaching profession, teacher education, professional development, education policies, Latin America

* Doctora en Educación de la Université du Québec à Montréal, Canadá. Profesora de Políticas Educativas de la Universidad ORT-Uruguay y Coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente de PREAL, devaillant@gmail.com

1. Una temática que importa

Nuevos estudios (Vaillant y Rossel, 2006) evidencian que la mejora de la situación de los docentes es uno de los principales desafíos enfrentados por las políticas educativas latinoamericanas. Muchos países se caracterizan por un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primer opción de carrera. Las condiciones de trabajo son a menudo inadecuadas y existen serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos. A esto se agrega la falta de una formación inicial y un desarrollo profesional adecuados que preparen a los docentes para la tarea de enseñar.

Luego de un período caracterizado por cierto “desinterés”, muchos estudios internacionales han venido a demostrar la importancia de los dispositivos de formación en la mejora del desempeño de maestros y profesores. Recordemos, por ejemplo, el estudio de Ingvarson (2005) referido al desarrollo profesional docente y a su impacto en la obtención de buenos resultados en los aprendizajes. También hay estudios que revelan (Darling Hammond (2005) que el nivel y calidad de la formación de los profesores (como su certificación o la tendencia de un título en el campo que enseña) correlacionan en forma significativa con los resultados de los estudiantes, más allá de las condiciones económicas o de *background* educativo de los mismos.

Asumiendo que la enseñanza es una de las claves para el logro de buenos aprendizajes, el problema en América Latina es que muchos maestros y profesores están mal preparados para la tarea. Además la gestión institucional y la evaluación no han actuado generalmente como mecanismo básico de mejora de los sistemas formación docente.

¿Cuál es el estado de la formación inicial docente en la actualidad en América Latina? ¿Cuáles son sus principales problemas y obstáculos? ¿Qué políticas se han aplicado en los últimos años? Son estas preguntas que enmarcar el debate actual sobre la inicial y el desarrollo profesional docente.

2. El primer punto de acceso

La investigación sobre la formación docente (Vaillant, 2004) reconoce diversas líneas de análisis entre las cuales las que examinan el preentrenamiento, es decir, las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a docente han vivido en su condición de estudiantes; las que estudian la formación inicial, que es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de docencia; las que se interesan por la iniciación, marcada por los primeros años de ejercicio profesional de los nóveles profesores, y aquellas que consideran la formación en servicio orientada al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza.

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo. ¿Sirve la oferta disponible para atraer a los mejores candidatos para los sistemas educativos latinoamericanos? La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años es que la formación inicial ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos, clases multigrado, clases multiculturales, aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, resolución de conflictos. Ese déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación. Surge así una fuerte preocupación por mejorar la calidad de la formación y de la práctica docente en América Latina.

3. El ideal y el desempeño real

Existe muchas veces contradicción entre el modelo de enseñanza ideal y el desempeño real en clase. ¿Cómo lograr que la formación inicial y el desarrollo profesional continuo no queden en mera retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los estudiantes?

En muchas Universidades e Institutos de Formación Docente las propuestas de formación están alejadas de los problemas reales que un profesor debe resolver en su trabajo. Además las modalidades pedagógicas utilizadas en la preparación de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el profesor deba utilizar en su tarea.

Las propuestas pedagógicas transformadoras no alcanzan para mejorar la acción de docente en el salón de clase. Ser un “buen alumno” en los cursos de formación docente, esto es, saber identificar los factores que influyen en la enseñanza, hacer planificaciones adecuadas, seleccionar recursos didácticos innovadores, no transforman al aprendiz en “buen profesor”. Sin duda son condiciones necesarias, pero no suficientes.

El otro serio problema que enfrentan las Instituciones Formadoras se vincula al eje teoría-práctica. Las prácticas son una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan.

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes que influyen en la forma como se enfrentan a la compleja tarea en el aula. Estas creencias

no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión¹ no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante.

4. La situación en América Latina

Cuando nos referimos al estado de la formación docente en América Latina, se hace necesario distinguir entre el nivel de educación básica y el de enseñanza media. En el primer caso, se parte de una lógica pedagógica y se enfatiza la enseñanza de la didáctica. En la formación de profesores de enseñanza media, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinar y generalmente el lugar y la preparación pedagógica es tardía y secundaria. La escuela primaria tuvo como eje organizador el proceso de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura por parte de los niños, mientras que la escuela secundaria ha basado su organización en la lógica de las disciplinas.

A pesar de las diferencias entre maestros y profesores, en ambos casos constatamos que ellos han dejado de ser parte del segmento más educado de la población en los distintos países latinoamericanos. En la medida en que la educación secundaria y superior tiende a expandirse, tener título docente ya no califica a quien lo posee de manera sustantivamente diferente de los otros miembros de la propia generación, a diferencia de lo que sucedía un siglo atrás (Terigi, 2007). Este fenómeno también se visualiza en los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico donde las sociedades son más ricas, las calificaciones educacionales se han incrementado y se dispone de más puestos de trabajo atractivos. En esos países, la apelación a la docencia como una vía a la movilidad social ascendente y trabajo seguro parece haber disminuido (OECD, 2005).

En contraste con lo que sucede con estudiantes de carreras distintas a la docencia, los candidatos a ser maestros y profesores tienen antecedentes socioeconómicos más limitados tanto en los niveles de instrucción de sus padres como en sus niveles de ingreso familiar. También los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior (Vaillant, 2004).

¹ Tal como la redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros o grabaciones de video.

La formación de los docentes constituye hoy un punto crítico del debate educativo, lo que explica el interés existente en América Latina por renovar las instituciones formadoras, definir el papel del formador de formadores, mejorar las propuestas curriculares, diseñar un sistema de inserción a la docencia y de desarrollo profesional y pensar en programas que permitan titular a un mayor número de docentes fundamentalmente para educación media.

5. La renovación de las instituciones

En muchos países latinoamericanos la proliferación y dispersión de instituciones de formación atenta contra la calidad de las mismas. El exceso de instituciones aparece asociado a la pequeñez de muchas de ellas y a una falta de escala que no permite ofrecer el equipamiento adecuado (bibliotecas, computadoras, laboratorios) para sostener una formación de calidad y una equitativa distribución geográfica de la oferta de docentes.

¿Cuáles son las tendencias más prometedoras en materia de instituciones formadoras? Según Ávalos (2006), la acreditación de las instituciones es un modo necesario de velar por la calidad de la formación, especialmente, en los países en que la oferta está distribuida en muchos tipos de instituciones públicas y privadas y en modalidades presenciales y a distancia.

Tabla 1
RENOVACIÓN DE LA FORMACIÓN:
TRES EJEMPLOS DE INTERÉS EN LATINOAMÉRICA

País	Nombre Proyecto	Objetivo
Argentina	Sistema acreditación IFD	Control de la formación a través de gobiernos provinciales
El Salvador	ECAP	Evaluar formación mediante una prueba nacional para graduarse
República Dominicana	INAFOCAM	Coordinar mediante instituto descentralizado oferta de formación inicial y continua.

Fuente: elaboración propia

Existe hoy en muchos países un renovado interés por mejorar los dispositivos de formación. Así, en Argentina se ha impulsado un muy buen sistema de acreditación que

permite un control relativamente fuerte sobre las instituciones a través de los gobiernos provinciales (Aguerrondo, 2006, en Vaillant y Rossel). Por su parte, El Salvador constituye un caso interesante por la realización de la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP) necesaria para finalizar la carrera y graduarse. Esta prueba, a pesar de algunas opiniones críticas, ha contribuido a mejorar las propuestas de las instituciones formadoras y se ha constituido como una excelente predictora para el desempeño docente.

Otro país inspirador es República Dominicana que ha avanzado en la gestión institucional de la formación a través de la creación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Esta instancia descentralizada coordina los programas de formación inicial y de desarrollo profesional del personal docente a nivel nacional. La iniciativa tiene como propósito articular con todas las instituciones de educación superior, así como con las de carácter científico y/o cultural que incidan en la formación de maestros. En otros países se están estudiando sistemas de certificación de competencias para el ejercicio profesional docente (Namo de Mello, 2005), lo que parecería ser también una de las tendencias más prometedoras para los próximos años.

6. Las nuevas propuestas curriculares

Asumiendo la diferenciación según el nivel de enseñanza (preprimaria, primaria y media), el estado de situación de las propuestas curriculares de Universidades e Institutos de Formación permite constatar dos tendencias. La primera es una sobresimplificación extrema. Se dice que debe saber y saber enseñar. La segunda es una falta de jerarquización. Se presentan largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener.

Una serie de casos examinados recientemente (Vaillant y Rossel, 2006) muestran un importante déficit de calidad en los conocimientos disciplinares, así como escasa articulación con el conocimiento pedagógico y con la práctica docente. Todavía persisten importantes desafíos a resolver en lo que hace al material de apoyo, al desarrollo y la planificación curricular, a la supervisión de las prácticas docentes y a la preparación de los formadores de formadores.

¿Cómo hacer para que la formación inicial de los docentes no sea sólo la transmisión de contenidos, que inexorablemente se desactualizan? En los años 2000, algunos programas y proyectos de formación comienzan a poner énfasis en las competencias básicas que debe tener un docente para poder conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en el siglo XXI. Así surgen un cierto número de iniciativas vinculadas con el establecimiento de marcos de competencias docentes que orientan la evaluación de quienes egresan de las instituciones formadoras como también a los docentes en servicio.

Tabla 2
LAS NUEVAS PROPUESTAS CURRICULARES

País	Nombre Proyecto	Objetivo
Chile	Marco para una Buena Enseñanza	Formular estándares para formación docente inicial
Brasil	Referenciais para Formação de Professores de Brasil	Determinar perfiles profesionales docentes y competencias mínimas en el ámbito nacional
Colombia	Perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional	Formalizar las actitudes y competencias deseables de un maestro a fomentarse en los cursos de formación docente
Perú	PLANCAD	Establecer aquello que debe saber y ejecutar un docente

Fuente: Elaboración propia.

Chile desarrolló un esquema de criterios o estándares de desempeño que con algunas diferencias son aplicables a la formación inicial y al desarrollo profesional continuo. Estos estándares han sido incorporados a los criterios para acreditar los programas de formación docente (proceso que al momento es voluntario). El *Marco de Buena Enseñanza* sirve a su vez para evaluar a los docentes y determinar sus necesidades de desarrollo profesional (Ávalos, 2006).

En otros países también ha surgido una serie de documentos de Ministerios con orientaciones para la formación docente. Un buen ejemplo son los Referenciais para Formação de Professores de Brasil (Namo de Mello, 2005). Este conjunto de orientaciones para la formación de docentes de la enseñanza fundamental, explicita el bagaje que necesita un profesor para su buen desempeño, es decir, el conjunto de saberes teóricos y prácticos que no deben confundirse con una sumatoria de conceptos y de técnicas.

En Colombia se avanzó en la línea de controlar la oferta de formación continua a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional. Este listado incluye actitudes deseables de un maestro a fomentarse en los cursos y permite verificar que los docentes mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de sus funciones que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales dentro del mismo grado. Existe una evaluación de período de prueba que se realiza al término de cada año académico y comprende desempeño y competencias específicas, a la que se suma

una evaluación ordinaria periódica de desempeño anual. Por último está prevista una evaluación de competencias a realizar cada vez que la entidad territorial lo considere conveniente o por lo menos cada seis años.

El Programa PLANCAD en Perú define el mejoramiento de los docentes en términos de “saberes fundamentales” y “funciones básicas”. Éstos identifican las capacidades cognitivas requeridas y describen los propósitos de las acciones de formación. Los documentos del Programa PLANCAD establecen aquello que debe saber y ejecutar un docente que aspira a que sus alumnos aprendan y se eduquen bien (Vaillant, 2005).

7. Una inserción a la docencia programada

Las políticas integradas para la formación inicial y el desarrollo profesional docente deben prestar particular atención al “eslabón perdido”, es decir, a los dispositivos de apoyo para aquellos que se inician en la docencia. Este no es el caso de América Latina, donde la inserción a la docencia no es objeto de una política tal surge de un reciente estudio (Marcelo García, 2007) que ha encontrado escasos programas institucionalizados. La inserción “de facto” se produce pero son muy pocas las ocasiones en que la escuela o la municipalidad desarrolla programas específicos para profesores principiantes.

Entre algunas iniciativas, Marcelo García cita el caso de Chile, donde se ha impulsado recientemente a nivel nacional la creación de una comisión por parte del Ministerio de Educación integrada por especialistas en la formación del profesorado (miembros del ministerio, de universidades, del colegio de profesores), con la finalidad de implantar un sistema de inducción. La comisión ha elaborado un informe en el cual se propone la creación de la figura de la mentoría en los centros educativos. Los mentores serán profesores con experiencia (entre 8 y 10 años), con una evaluación positiva de su actividad docente, enseñando en el mismo centro educativo que el profesor principiante y que ha recibido formación adecuada a la tarea a desempeñar.

Otros países en América Latina se están interesando en la temática de inserción a la docencia. Así, en Colombia el proceso de acompañamiento a la inserción de los profesores principiantes se realiza generalmente de manera informal a través de las relaciones mantenidas entre los propios profesores principiantes y el profesorado de las Escuelas Normales Superiores. Estos docentes experimentados actúan como tutores informales a la manera de apadrinamiento profesional y cuyo vínculo radica en la buena voluntad.

8. Acciones inspiradoras de desarrollo profesional continuo

La formación continua de la década de los 80 y de los 90 provocó duras críticas en América Latina. En muchos países se recurrió a los cursos de perfeccionamiento como

una forma de compensar las insuficiencias de la formación inicial de los maestros y profesores. Se buscó –a veces con éxito, a veces sin él– mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los profesores. También se intentó integrar conocimientos especializados áreas y disciplina en las cuales se diagnosticó una clara deficiencia. Asimismo, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio.

Quizás una de las dificultades mayores fue el tema de la masividad. Brasil, por ejemplo, cuenta con más de tres millones de docentes y en Argentina hay más de 800.000. Aun en los países más pequeños, como Uruguay, los docentes representan un porcentaje muy elevado de la población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público (Vaillant, 2005). Este rasgo diferencia fuertemente a maestros y profesores de otros colectivos del sector público, y lleva a considerar que cualquier programa de desarrollo profesional docente se enfrenta con la cuestión de la masividad. Pero a pesar del panorama a menudo desalentador, existieron algunas iniciativas de éxito (Terigi, 2007) como evidencia el cuadro que sigue.

Tabla 3
ACCIONES INSPIRADORAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
(Últimos 10 años)

País	Nombre del Proyecto	Objetivo
Argentina	Red Federal de Formación Continua	Articular un sistema a instituciones formadoras para brindar formación docente en servicio
Brasil	Formación Profesores en Ejercicio	Capacitar a profesores sin formación específica en cumplimiento de las leyes que exigen emplear docentes titulados
Colombia	Microcentros	Constituir grupos de trabajo con profesores y/o directores.
Chile	Grupos Profesionales de Trabajo	Organizar en los liceos grupos de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores
El Salvador	Bono de Desarrollo Profesional	Permitir a los docentes identificar sus necesidades de formación y las respuestas adecuadas con la ayuda de asesores pedagógicos
México	PRONAP	Ofrecer oportunidades flexibles de actualización permanente a los maestros de educación básica

Fuente: Elaboración propia a partir de la compilación de De Andreaea, A.M. (org.). 2003. Buenas Prácticas para mejorar la educación en América Latina. Santiago de Chile. PREAL.

En Argentina resulta particularmente inspiradora la iniciativa de reordenar la formación continua a través de una Red Federal con el objetivo de congregarse a las instituciones de capacitación docente según parámetros de calidad. Se trata de una herramienta para establecer estrategias nacionales de capacitación con participación de las autoridades educativas de las provincias del país. En cada una de ellas, hay un organismo designado para funcionar como cabecera jurisdiccional de la Red, que formula un Plan Global de Formación Docente Continua que aprueba el Ministerio nacional. La Red distribuye financiamiento al que pueden acceder todas las instituciones que la integran, a condición de que sus propuestas estén aprobadas por la Cabecera Nacional o estén integradas en el Plan Global de una provincia (Terigi, 2007).

En Brasil la Secretaría de Educación del Estado de San Pablo ha implementado un Programa para promover el desarrollo profesional continuo de los educadores de la red estadual de primer grado (primaria). Además se han creado Equipos Pedagógicos con profesores de diversas áreas para facilitar la tarea pedagógica de la escuela y facilitar la actualización de docentes. Otras iniciativas en América Latina en el campo de la formación en servicio se basan en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros. Tal es el caso de los “círculos de aprendizaje” que operan en varios países con distintos nombres, las redes de docentes que tienen mucha vigencia en Colombia y que se planea para el Perú, las pasantías nacionales e internacionales que desarrolla Chile para sus docentes, y las “expediciones pedagógicas” que constituyen una experiencia muy exitosa de aprendizaje docente en Colombia, realizada mediante viajes y observación que hacen profesores en distintas situaciones docentes del país (Ávalos, 2006).

El problema con muchas de estas iniciativas es que suelen ser apoyadas inicialmente desde los Ministerios de Educación, pero dejadas de lado al surgir otras necesidades o programas que se consideran de más urgencia. Es el caso de los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile que se difundieron entre profesores de Enseñanza Media durante los años 90 y que lograron movilizar activamente a profesores secundarios pero que finalmente no se instalaron como programa en el Ministerio de Educación. A pesar de esto, la experiencia se arraigó profundamente en algunos grupos, y estos siguen reuniéndose y desarrollando actividades de desarrollo profesional de sus integrantes.

El desarrollo profesional tiende cada vez más a incluir una variedad de experiencias formales e informales. Por ejemplo, el Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio” (PRONAP) de México, combina diversas acciones (talleres breves de actualización, presenciales o de autoinstrucción; asesoramiento especializado en los centros de maestros; cursos prolongados) orientadas a “mantener una oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades (Vezub, 2005).

Algunas tendencias muestran que el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar. Tal es el caso de El Salvador, en cuyas escuelas, con ayuda de los asesores pedagógicos, el personal docente determina sus necesidades de fortalecimiento, las incluye en un plan y, a través del *Bono de Desarrollo Profesional*, compra servicios privados (Vaillant, 2005).

Vinculado con lo anterior, podemos mencionar a los Programas específicos centrados en los problemas de la enseñanza en condiciones adversas (ver Tabla 4). Un ejemplo lo constituye en Argentina el Proyecto Maestro + Maestro, del Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) de la Ciudad de Buenos Aires, cuyo objetivo es abatir la repitencia en los primeros grados del nivel primario. La iniciativa básica del proyecto consiste en incorporar al aula de primer grado un segundo maestro (el “maestro ZAP”) que colabora con el maestro de grado en las tareas pedagógicas necesarias para asegurar los aprendizajes de los alumnos. El proyecto tiene un componente de capacitación docente en lectoescritura y en temáticas relevantes para la atención educativa en las zonas más desfavorecidas y otro componente de asistencia técnica a maestros y escuelas, con énfasis en la contextualización curricular.

Tabla 4
PROGRAMAS “EJEMPLO” PARA LA ENSEÑANZA EN CONDICIONES ADVERSAS

País	Nombre del Proyecto	Objetivo
Argentina	Maestro+Maestro del Programa de Acción Prioritaria	Capacitación en lectoescritura y contextualización curricular para mejorar los primeros grados de educación primaria.
Brasil	Programas de Aceleración	Preparar a los maestros mientras enseñan a partir de materiales fuertemente estructurados.
Colombia	Educación en el campo, en situación de violencia y para gente especial.	Entrenar maestros para la especificidad de situaciones de enseñanza.
Chile	Grupos Profesionales de Trabajo	Organizar en los liceos grupos de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores.
El Salvador	Aulas Alternativas	Fortalecer a los maestros en aspectos técnicos.
Uruguay	Maestros Comunitarios	Formar a los maestros en estrategias pedagógicas de inclusión educativa.

Fuente: Elaboración propia a partir del informe de Flavia Terigi (2007).

Otro caso de interés refiere a la capacitación docente en el contexto del *Programa de Aceleración* de varios estados y municipios de Brasil (Navarro, 2002), destinado a niños y niñas con sobreedad y rezago educativo en el nivel primario. El programa emplea la expresión “aprende mientras enseñas” para describir sus componentes de formación. Se incluyen materiales fuertemente estructurados para guiar a los maestros en la implementación del programa, y es a través de su participación en la implementación que los docentes se forman. Otro programa similar es el de *Aulas Alternativas* de El Salvador el cual busca fortalecer a los maestros sobre los aspectos técnicos del funcionamiento de la enseñanza en estas nuevas condiciones didácticas.

La idea de “maestros entrenados para cada situación” estructura un conjunto de propuestas de formación desarrolladas por el Ministerio de Educación de Colombia: “Adultos en el ciclo de educación básica”, “Educación en el campo”, “Educación en medio de la violencia” y “Educación especial para gente especial”.

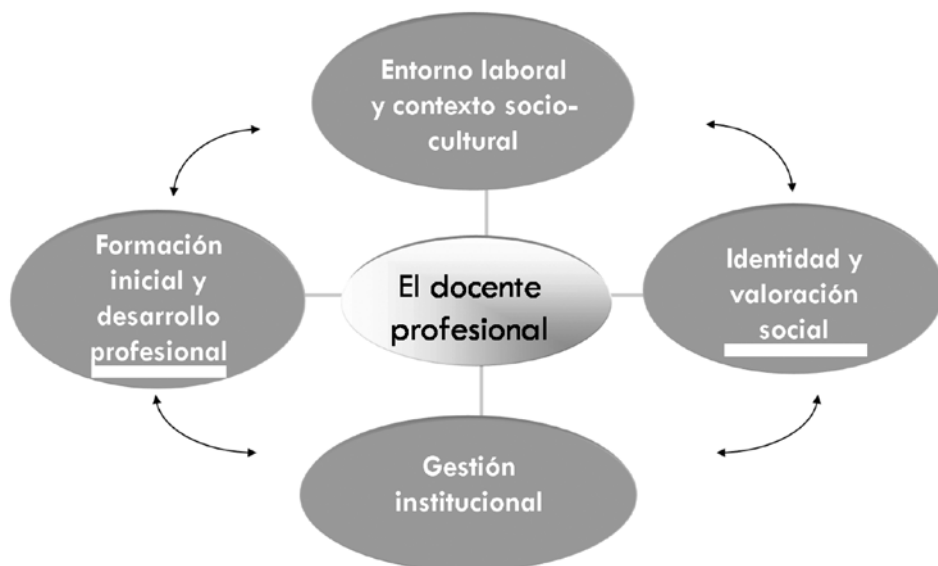
La ANEP de Uruguay lanzó en el año 2005 el *Programa de Maestros Comunitarios* con el fin de extender y optimizar el tiempo pedagógico en escuelas de contexto socio-cultural crítico de todo el país urbano. La capacitación de los maestros comunitarios se centra en estrategias pedagógicas de inclusión educativa y busca dotar a los maestros de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan llevar adelante las dos líneas de actuación, a través de instancias grupales presenciales y apoyo técnico permanente durante el transcurso del programa.

9. Opciones para las políticas de formación

Es posible suponer que en algunos países el mejoramiento de la situación de los docentes es factible si hay decisión política; en otros el contexto es más complejo. En algunos casos lo existente es corregible a corto y mediano plazo a través de políticas educativas adecuadas que se mantengan en el tiempo y que permitan aumentar el atractivo a la profesión y garantizar que los docentes permanezcan en ella. En otros casos se requiere de transformaciones estructurales a más largo plazo.

Al inicio de este artículo nos preguntábamos ¿cuáles son las políticas educativas que promueven una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza? ¿Cómo lograr que estas políticas se mantengan en el tiempo? Las respuestas a estas preguntas se vinculan con la amplia red de factores que contribuyen a aumentar el atractivo a la profesión y a garantizar que los docentes permanezcan en ella.

Tal como muestra el gráfico que sigue, las estrategias que planteamos parten del supuesto que sólo se puede avanzar a través de una perspectiva sistémica que tenga en cuenta los diversos factores que intervienen en la mejora de la tarea de enseñar.



Entre los cuatro grupos de factores que aparecen en la figura, la formación inicial y el desarrollo profesional son centrales. Y para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos, habría que, entre otras cosas:

- **Establecer criterios profesionales** que constituyan marcos para una buena enseñanza y que sean el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad. La elaboración de criterios profesionales representa un esfuerzo por describir en una forma observable lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Se trata de un marco de actuación que toma en cuenta lo que dice la investigación y los propios docentes acerca de los conocimientos, capacidades y competencias que ellos deben tener. Los criterios profesionales también refieren a las responsabilidades de los docentes respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, así como de su propio desarrollo profesional. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando espacio a distintas maneras de ejercerla. La formulación de marcos referenciales podrían convertirse en importantes instrumentos para guiar al docente en el desarrollo de su trabajo diario.
- **Fijar requisitos para la certificación profesional** en los programas de formación inicial del profesorado que incluyan la necesidad de realización de un período de prácticas en la escuela. Durante este período el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran “candidatos” o “profesores en prácticas”.

Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un período de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas. Al finalizar esta etapa y tras superar una serie de criterios de evaluación, se consideran profesionales plenamente cualificados.

- **Monitorear las instituciones de formación docente** mediante bases de datos actualizadas que incluyan, por ejemplo, el rendimiento por cohortes de los estudiantes. Se requiere mejorar la producción de investigaciones dando prioridad a los estudios que evalúen la formación que realizan las instituciones. El monitoreo de las instituciones de formación debería permitir que éstas, de manera prospectiva, identifiquen las posibles demandas en educación.
- **Mejorar los mecanismos de reclutamiento** para diversificar el ingreso de aspirantes a la profesión docente y revertir la tendencia que sólo postulantes de bajo nivel cultural e ingresos postulen al mismo. Habría que lograr que la elección de la profesión docente sea la primera opción de carrera. Para lograrlo es necesario prestar particular consideración al perfil sociodemográfico de maestros y profesores y a la mejora de las condiciones de trabajo y de la estructura de remuneración e incentivos.
- **Seleccionar con rigurosidad a los formadores** para que ellos respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente. Generar condiciones para que los formadores que hoy están en la formación de docentes revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas. En algunos casos se deberá pensar en mecanismos que permitan que los formadores que tengan mejor disposición a adoptar las nuevas visiones reemplacen a aquellos que no las tienen.
- **Promover programas de inserción a la docencia** como una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño. La forma como se aborde el período de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en un profesor. Además este tema podría devenir una puerta de entrada para articular formación inicial y desarrollo profesional docente. Se trata de una temática nueva. Muy pocos son los países en América Latina que tienen definida una política en la materia. Esto tiene la ventaja de hacer que las autoridades, los hacedores de políticas, los investigadores piensen el tema articuladamente con otros asuntos como el referido a la carrera y el desarrollo profesional, a la evaluación y a las remuneraciones.
- **Formular adecuados análisis de costos** de la formación inicial y del desarrollo profesional continuo que permitan estimar las inversiones que los países de la región deberán realizar en los próximos años para preparar y capacitar tanto a aspirantes como a docentes en ejercicio. Se hace necesario discutir el problema

de la inversión sostenible atendiendo la temática de la masividad, pues ningún planteamiento de conjunto y a largo plazo es verosímil si no se atiende este aspecto crucial de las políticas.

Las políticas educativas son dependientes de realidades muy diferentes en función de su historia previa, tradiciones, posibilidades económicas, prioridades en educación. Cada país debe encontrar las direcciones adecuadas a sus propias circunstancias. Las recetas no existen, aunque sí es posible inventariar cuáles son los ingredientes de una “buena receta”. Es así que a través de las experiencias analizadas en este artículo y a pesar de la heterogeneidad de contextos podemos identificar una serie de factores que actúan positivamente en la calidad de los sistemas educativos.

Si algo sabemos hoy es que un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta. Esto genera un doble reto: atraer candidatos bien calificados y promover su mejor desempeño. Y ninguno de estos dos aspectos puede ser considerado de forma independiente: el reclutamiento de buenos candidatos para ingresar a la carrera docente deriva en un mejor desempeño de la tarea de enseñar y un buen desempeño de los maestros en actividad incide en el modo como se reclutan buenos estudiantes para la formación inicial.

Los docentes importan para influir en el aprendizaje de los alumnos y para mejorar la calidad de la educación. Importan en definitiva como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional. Y la sociedad necesita buenos maestros y profesores, cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. y Pogré, P.** (2002). *Las Instituciones de Formación Docente como Centros de Innovación Pedagógica*. Buenos Aires: Troquel-IIPE-UNESCO.
- Ávalos, B.** “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”. En Tenti, E. (comp.) 2006. *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO, IIPE y Fundación OSDE.
- Ávalos B.** (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Darling-Hammond, L.; Holtzman D.J.; Gatlin S.J. and Heilig J.V.** (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America and Teacher Effectiveness.

- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., y Bransford, J.** (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Ingvarson, Lawrence** (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Educational Policy Analysis Archives* 13. 10. <http://epaa.asu.edu>
- Marcelo García, C.** (2007). *Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. GTD-PREAL (en prensa).
- Namo de Mello, G.** Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Calidad y nadie de menos. En Revista PREALC N° 1: Protagonismo Docente en el Cambio Educativo. Santiago de Chile, julio 2005. OREALC-UNESCO.
- Navarro, J. C.** (ed.) (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington: BID.
- OCDE** (2005). *Education at a glance: 2005*. OCDE.
- Siniscalco, M. T.** (2002). *A Statistical Profile of the teaching profession*. Ginebra-París: UNESCO-ILO.
- Terigi, F.** (2007). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. GTD-PREAL (en prensa).
- Vaillant, D. y Rossel, C.** (2006) (editoras). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaillant, D.** (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D.** *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Serie Documentos N° 31. Diciembre 2004. PREAL.
- Vaillant, D.** (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. En Serie Documentos de PREAL N° 25. Santiago de Chile: PREAL.
- Vezub, L.** (2005). *Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Trabajo realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Buenos Aires, septiembre de 2005.

FECHA DE RECEPCIÓN: 28 de noviembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 16 de diciembre de 2007

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y POSICIÓN EN LA ESTRUCTURA SOCIAL DE LOS DOCENTES DE ARGENTINA, BRASIL Y MÉXICO

*Teachers' socio-demographic characteristics and social position
in Argentina, Brazil and Mexico*

EMILIO TENTI FANFANI*
CORA STEINBERG**

Resumen

El artículo presenta un conjunto de datos y una mirada analítica comparativa acerca de algunas variables sociodemográficas y de posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México. En ella se identifican analogías y diferencias y se proponen algunos argumentos interpretativos. Se considera que tanto la posición objetiva en la estructura social como las representaciones y expectativas subjetivas de los docentes pueden contribuir a explicar determinadas trayectorias y oportunidades formativas, así como determinadas apreciaciones, valoraciones y expectativas acerca de determinados objetos y temas relacionados con la construcción de su identidad como profesionales de la educación. Los datos presentados muestran que los docentes constituyen una categoría social diversificada y heterogénea. A su vez, su distribución en la estructura social presenta particularidades propias de cada uno de los países considerados.

Palabras clave: docentes, Argentina, Brasil, México, características sociodemográficas, origen social, posición en la estructura social, trayectoria, posición objetiva y representaciones subjetivas

Abstract

The article presents a set of data and a comparative analytical view of some socio-demographic and position variables in the social structure of teachers in Argentina, Brazil and Mexico. Together with identifying analogies and differences, some interpretative arguments are proposed. Both the objective position in the social structure and subjective representations and expectations among teachers may contribute to explaining certain formative opportunities as well as appreciations, appraisals and expectations of given objects and topics related to building their identity as education professionals. Data show that teachers constitute a diversified and heterogeneous social category. Likewise, their distribution in the social structure presents traits which are unique to each of the countries considered in the study.

Key words: teachers, Argentina, Brazil, Mexico, socio-demographic characteristics, social origin, social position, path, objective position and subjective representations

* Profesor titular de la Universidad de Buenos Aires, Investigador del CONICET y consultor internacional del IPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Director del Programa de Investigación sobre "Profesionalización de los docentes en América Latina", emilio@ipe.buenosaires.org.ar

** Socióloga (UBA), Magíster en Políticas Sociales y Planeamiento (LSE). Consultora de IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, csteinberg@ipe.buenosaires.org.ar

Introducción

En este artículo se presentan algunos datos e interpretaciones sobre la posición que tienen los docentes de educación básica (primaria y secundaria) que trabajan en áreas urbanas de Argentina, Brasil y México. Para ello se hace un uso comparativo de los resultados de un programa de investigación sobre la profesionalización de los docentes en América Latina que se desarrolla, desde el año 2000, en el IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. La base de datos se construyó a partir de la aplicación de un cuestionario homogéneo a una muestra nacional docentes en los tres países considerados¹.

El espíritu general que anima este programa de investigación consiste en proveer una imagen más realista y fundada en evidencias acerca de la condición de los docentes de educación básica en América Latina. Para combatir lo que Max Weber denominaba “indiferencia por las diferencias” es preciso trascender las visiones simplistas y esquemáticas que tienden a la formulación de generalizaciones abusivas y desinteresadas en cuanto a una realidad tan compleja como la que representan los docentes como categoría ocupacional masiva, dotada de historia y extremadamente diversificada. Por lo general, el vacío de conocimiento en esta materia es reemplazado por visiones idealizadas e interesadas generadas a partir de puntos de vista, intuiciones y representaciones más basadas en el sentido común que en el examen sistemático y controlado de los datos empíricos.

Aquí se ha optado por un análisis comparativo de algunas características sociodemográficas de los docentes y también de sus respectivas posiciones en la estructura social. El análisis de esta importante cuestión se basa tanto en la información que proveen los docentes acerca de sus condiciones materiales de vida (básicamente los ingresos disponibles en el hogar de residencia y el peso del salario docente) como en sus propias percepciones sobre la posición que ocupan en la estructura social. Por otra parte, el análisis acerca de la posición social actual se complementa con una visión dinámica acerca de la trayectoria pasada y futura de los mismos.

Sin caer en determinismos mecanicistas, se supone que la posición que ocupan los docentes en la estructura social y su trayectoria a lo largo del tiempo son elementos que en cierta medida contribuyen a explicar su identidad, así como sus oportunidades objetivas de vida. Por otro lado, es probable que se asocien con algunas dimensiones de las configuraciones subjetivas (representaciones, valoraciones, expectativas, etc.) que orientan parcialmente sus prácticas en los diversos campos en que transcurre su existencia como sujetos y como trabajadores de la educación escolar.

Como podrá apreciarse, el tono del trabajo que aquí se presenta es básicamente descriptivo, lo cual no excluye que en determinadas ocasiones se propongan al lector

¹ En el Anexo 1 se adjunta la ficha técnica correspondiente a los estudios realizados en cada país.

algunas hipótesis, interpretaciones y argumentos que dan sentido de la información presentada. En todos los casos de trata de reflexiones abiertas, es decir, que no excluyen otros sentidos y relaciones.

1. Aspectos sociodemográficos y posición en la estructura social

En este apartado se presentan algunas características sociodemográficas básicas de los docentes argentinos, brasileños y mexicanos. También se proveen algunas indicaciones acerca de sus condiciones de vida y de la posición que ocupan en la sociedad. Existen características tales como la edad, el género, el estado civil, etc., que son propias de cualquier categoría social. A su vez, los docentes, como grupo ocupacional, se ubican en diferentes lugares en la estructura social. Su posición está determinada por un conjunto complejo de factores. Sin embargo, el capital cultural de la familia de origen, los ingresos percibidos en los hogares docentes y sus propias percepciones de clase pueden servir como indicadores acerca de su origen y posición actual en la estructura social de cada uno de los países considerados.

1.1. Edad y género

La edad es un atributo importante de toda categoría social. No es lo mismo un oficio dominado por gente joven que otro donde predomina la gente de mayor edad. A diferencia de la edad biológica de un individuo, que es inexorablemente irreversible, la edad promedio de un grupo puede modificarse en ambas direcciones, es decir, que puede “envejecerse” o bien “rejuvenecerse”. Sin embargo, esto es difícil analizarlo a través de una encuesta, la cual sólo nos provee una imagen del estado de un fenómeno en un momento determinado.

Cuadro 1
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DOCENTE URBANA POR GRUPO DE EDAD
(EN PORCENTAJES) Y PROMEDIO DE EDAD

Grupo de edad	Argentina	Brasil	México
Hasta 29	13,6	20	17,2
30 a 44	53,6	55,1	49,9
45 y más	31,8	23,9	32,9
No contesta	1	1	
Total	100	100	100,0
Media de Edad	39,9	37,7	44,2

Fuente: IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

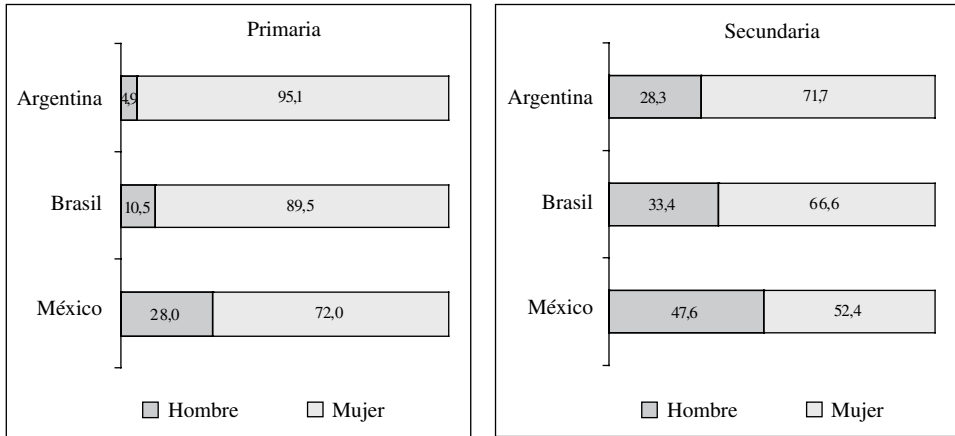
Como se observa en el Cuadro 1, el análisis comparativo entre países no muestra una gran homogeneidad en cuanto a la edad promedio de los docentes. En este sentido, los docentes de Brasil en promedio son más jóvenes que los de México y Argentina. Interesa, a su vez, analizar la edad de los docentes según el sector de gestión en el que se desempeña más frecuentemente. La información relevada indica que en los tres países considerados se concentra un mayor porcentaje de docentes de 45 años o más en el sector estatal que en el sector privado. Pero también se observa que en comparación el sector privado, el sector estatal reúne una mayor proporción de docentes jóvenes (hasta 29 años). En este sentido, el sector de gestión estatal concentraría a los docentes más nuevos en el oficio y también a los más experimentados. Por otro lado, se confirma la relación entre edad y nivel educativo: en Argentina, Brasil y México, pero con mayor diferencia en el caso de Argentina, hay mayor porcentaje de docentes jóvenes en el nivel primario y en el secundario mayor proporción de docentes de más de 44 años (Cuadro 1, Anexo II).

Para interpretar lo que dicen los datos es preciso tener en cuenta que la distribución por edades de una categoría ocupacional depende, entre otras cosas, de una serie de regulaciones que pueden variar en cada contexto nacional. En efecto, el ingreso al trabajo está determinado por un conjunto de requisitos que hay que satisfacer y que, reunirlos, puede requerir más o menos tiempo. En el caso de la docencia digamos que se trata de un viejo oficio al que se accede a edades relativamente tempranas en comparación con otras actividades profesionales clásicas, que requieren mayor inversión de tiempo en estudios, obtención de títulos, exámenes de acceso, etc. En todos los países también existen límites precisos que indican un límite de edad más allá del cual no es posible trabajar. Así, en muchos países los docentes obtienen los requisitos de la jubilación en edades relativamente más tempranas que otras categorías ocupacionales.

La docencia, en todos los casos analizados, es un oficio en el que prevalecen significativamente las mujeres. Argentina tiene la fuerza de trabajo docente más feminizada (84,7%). Sin embargo, se observan variaciones interesantes. México presenta la mayor participación de varones entre sus docentes. Allí, 31% del total de los docentes son varones y este guarismo aumenta considerablemente cuando se desagrega la información según nivel educativo de intervención como se ve en el siguiente gráfico. En este sentido, la feminización del oficio docente no es un proceso lineal, no es general en todos los niveles y modalidades del servicio educativo, y además no es un fenómeno estable en el tiempo.

Los datos del Gráfico 1 demuestran que este fenómeno está más arraigado en el nivel primario y menos en las aulas del nivel medio. Salvando las diferencias notables entre los países considerados, en todos ellos se registra el mismo fenómeno: mayor presencia de docentes varones en el nivel medio que en la primaria.

Gráfico 1
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DOCENTE URBANA SEGÚN GÉNERO POR TIPO DE ESTABLECIMIENTO: NIVEL PRIMARIO Y NIVEL SECUNDARIO
 (En porcentajes)



Fuente: IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Si se observa la estructura de edad y género, entre los profesores de nivel medio se aprecian diferencias. En Brasil la proporción de género se mantiene constante en todos los grupos de edad; en Argentina la proporción de varones es menor en el grupo de edad más avanzada (Cuadro 1.1, Anexo II).

En casi todas las sociedades modernas se presentan nuevos fenómenos, tales como una tendencia a la incorporación creciente de la mujer al mercado de trabajo y al mismo tiempo una feminización de las actividades de servicios personales que suponen un trabajo de persona a persona, tales como la salud, el cuidado de niños y ancianos, etc. Esta presencia cada vez más masiva de la mujer en los diversos segmentos del mercado de trabajo tiene que ver con un proceso de más largo alcance, que se relaciona con una profunda modificación de los “equilibrios de poder” entre los géneros en favor de las mujeres. En síntesis, en las sociedades actuales se han ampliado las oportunidades de trabajo para las mujeres, mientras que la docencia en el nivel primario era casi la única actividad laboral disponible para ellas en el momento fundacional de los sistemas educativos modernos.

Es habitual considerar que la docencia es un oficio de mujeres; sin embargo, esta feminización puede tener diversas interpretaciones. Para algunos representa un indicador de desvalorización social de la actividad, ya que en las sociedades donde la dominación masculina es fuerte las mujeres por lo general tienen dificultades para insertarse en ocupaciones estratégicas y altamente valoradas. En este contexto, la docencia sería una

especie de “cuasi profesión”, socialmente subordinada, en especial cuando se la compara con las profesiones clásicas (abogacía, ingeniería, medicina, etc.) dotadas de un alto prestigio social. En relación con lo anterior también se ha planteado que la feminización sería una característica que contribuye a la “proletarización” del oficio docente, con sus consecuencias en términos de deterioro de las condiciones de trabajo y remuneración, que en parte serían factibles gracias a la mayor disponibilidad de las mujeres, las cuales no tendrían mayores posibilidades de inserción en otros ámbitos del mercado de trabajo. Por último, también se han propuesto interpretaciones completamente opuestas, pues la feminización estaría reflejando un “aburguesamiento” del oficio docente, ya que las mujeres tienen más probabilidades que sus colegas varones de convivir maritalmente con individuos que ejercen profesiones liberales u ocupan posiciones relativamente privilegiadas en la estructura social.

A su vez, puede afirmarse que muchos hombres pueden encontrar atractiva la actividad docente cuando en virtud de situaciones de crisis económico-social se restringen otras posibilidades de inserción en el mercado de trabajo formal. En ciertas regiones empobrecidas de Argentina, por ejemplo, se observa una mayor presencia de varones en la actividad docente, hecho que puede estar indicando que se trata de un lugar de refugio que si bien no ofrece salarios elevados, al menos garantiza estabilidad en los ingresos y beneficios sociales tales como seguro de salud, jubilación, y otras ventajas sociales inmediatas. Por otro lado, la docencia se convierte en una especie de segunda opción laboral para profesionales universitarios jefes de hogar que, por diversas razones, tienen dificultades para desarrollar actividades relacionadas directamente con su formación. En varios países es usual encontrar abogados, arquitectos o médicos desempeñando actividades docentes, sobre todo en el nivel secundario.

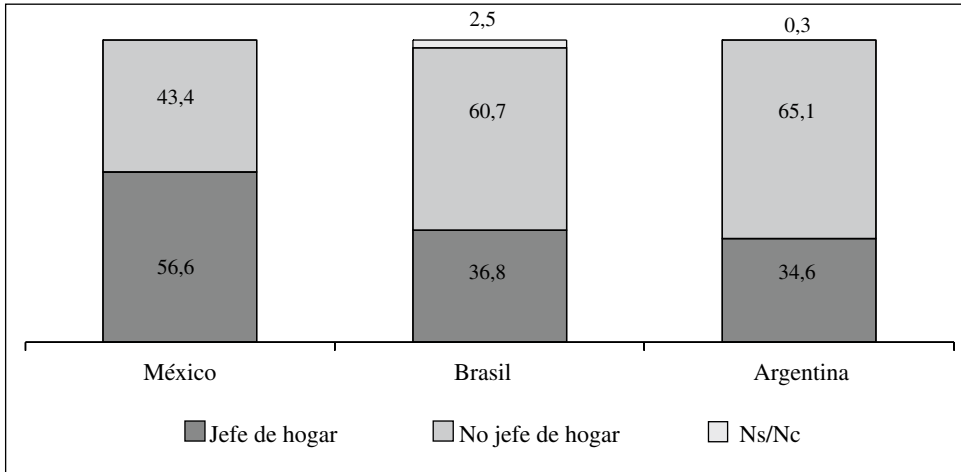
1.2. *Rol del docente en el seno del hogar*

¿Cuántos docentes son jefes de hogar o cónyuges?

El Gráfico 2 muestra la distribución de los docentes según la posición que ocupan en términos de mayor o menor responsabilidad en la reproducción social y económica del núcleo familiar. Los datos indican que en Argentina y Brasil la mayoría es no jefe de hogar², lo que se puede explicar por la presencia dominante de la mujer en este grupo social. En México se advierte una distribución diferente, allí casi 6 de cada 10 docentes es jefe de hogar. Ello podría atribuirse a la mayor presencia de varones en el cuerpo docente mexicano.

² Cabe recordar que la condición de “jefe de hogar” remite a una cuestión subjetiva del encuestado. Es él quien define si pertenece o no a esta categoría.

Gráfico 2
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DOCENTE, SEGÚN SU ROL
ECONÓMICO EN EL HOGAR
 (En porcentajes)



Fuente: IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

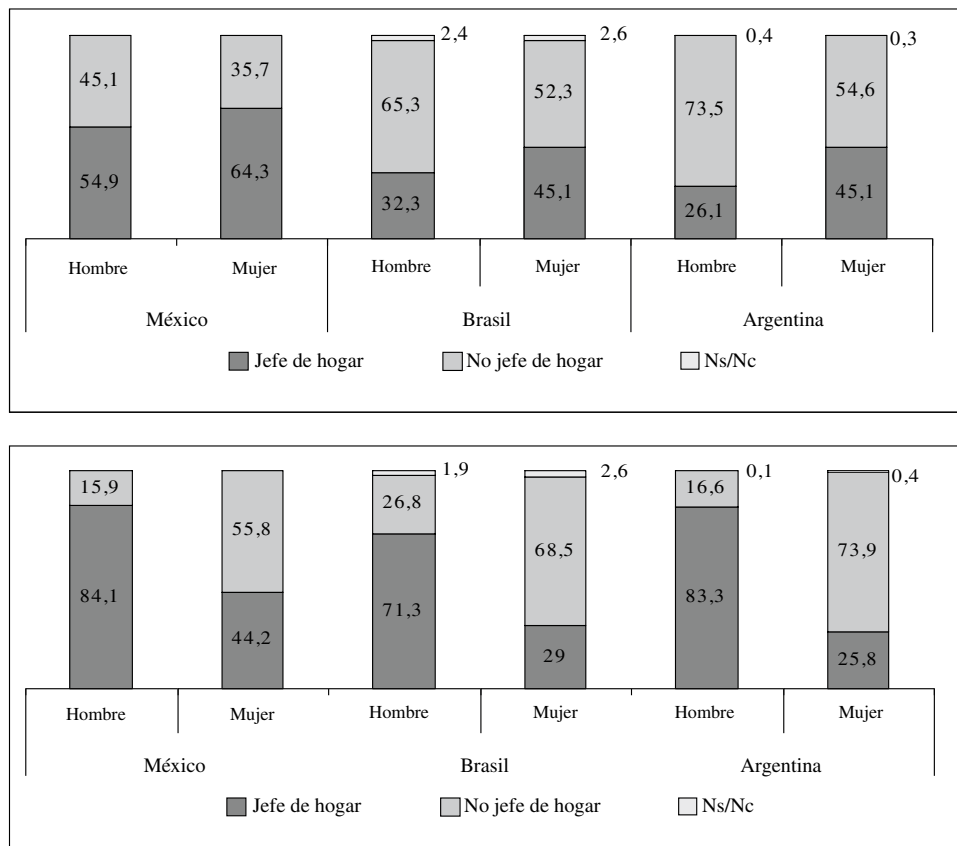
El Gráfico 3 muestra que en los tres países considerados, la proporción de jefes de familia es mayor en el nivel medio que en la primaria, lo que probablemente se deba al hecho de que en este nivel es más fuerte la presencia de los varones. En el caso de Argentina, también puede estar jugando un papel importante el hecho de que los profesores del secundario tienen una estructura de edad más elevada que los del primario, lo cual puede estar favoreciendo la presencia de más jefes de hogar.

2. El lugar de los docentes en la sociedad

2.1. Una visión relacional

Los docentes constituyen una categoría ocupacional masiva, con una larga historia y con una identidad profesional bastante definida. Ahora corresponde preguntarse cuál es el lugar relativo que ocupan en sus respectivas sociedades. Si es verdad que en materia de objetos sociales “la verdad está en la relación”, sería vano intentar comprender la especificidad de un grupo social particular buscando definir algo que sería una especie de “esencia”. En verdad, los docentes conforman un grupo que ocupa un lugar dentro del sistema de relaciones que mantiene con otros grupos ocupacionales y sociales.

Gráfico 3
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DOCENTE, SEGÚN SU ROL ECONÓMICO
EN EL HOGAR, NIVEL DE ENSEÑANZA Y GÉNERO
 (En porcentajes)



Fuente: Fuente: IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Cuando se analiza una estructura social, por lo general se combinan dos criterios: uno es el criterio funcional, el otro es el jerárquico. En efecto, el primero busca definir la especificidad de las actividades que realiza un grupo determinado de individuos; de esta manera espera delimitar cuál es la contribución que aporta al conjunto de la sociedad. Pero los grupos no se relacionan solamente en términos de la división del trabajo social, sino que también mantienen relaciones de jerarquía; en otras palabras, unos grupos dominan a otros en razón de la posesión de determinados recursos (o cantidad de recursos), por ejemplo. En este sentido la sociedad no se visualiza como

un conjunto de categorías sociales puestas una al lado de la otra y diferenciadas únicamente por la función que cumplen o por la posesión de determinados atributos demográficos (como la edad, el género, el fenotipo, etc.), socioeconómicos o culturales, sino como una “jerarquía” donde ciertos grupos están “arriba” y otros están “abajo”. En otras palabras, cuando se habla de estructura social casi siempre se hace referencia a las diferencias y a las desigualdades que se observan entre los grupos que la constituyen.

De cualquier manera, siempre resulta importante analizar el lugar relativo de un grupo determinado en el conjunto del que forma parte.

2.2. *La dimensión objetiva*

2.2.1. Los docentes y las clases medias

Algunos están convencidos de que los docentes son típicos exponentes de las clases medias; esto quiere decir que están situados en algún lugar del espacio social entre las categorías denominadas genéricamente “pobres” o “subordinadas” (los desempleados, los subempleados, los trabajadores informales pobres, los trabajadores manuales del campo y la ciudad, etc.) y los grupos sociales dominantes por la otra. En cierta manera ocuparían una posición intermedia en la estructura de la sociedad y como representantes de las clases medias se definirían por una doble negación: no están ni en las posiciones más desfavorecidas ni en las más privilegiadas.

Esta visión es ampliamente dominante en las sociedades aquí estudiadas e incluso, como se verá, tiene un fuerte arraigo en la propia percepción de los docentes, los cuales, en su gran mayoría, tienden a situarse en esa posición social. Es evidente que esta representación tan difundida no puede calificarse sin más como “arbitraria”, “irracional” o “caprichosa”, sino que se fundamenta en ciertos elementos de la realidad objetiva.

Si tiene algún sentido decir que los maestros son típicos representantes de las clases medias urbanas de América Latina, resulta interesante analizar en qué medida las transformaciones económicas y sociales que han caracterizado la última década han afectado la calidad de vida y la posición relativa de estas categorías sociales. Los datos indican que en casi todos los países de la región los problemas de crecimiento económico y de concentración de los ingresos no sólo han tenido como consecuencia un deterioro de la calidad de vida de los tradicionales sectores medios, sino que incluso han provocado una caída en la posición relativa que ocupaban en la estructura social.

Quizás este fenómeno de movilidad social colectiva descendente fue más evidente en aquellos países que, como Argentina y Uruguay, habían tenido un proceso de modernización más profundo y temprano acompañando la expansión de clases medias urbanas relativamente masivas y sólidas. Como se analizará más adelante, existen indicios de que un alto porcentaje de docentes argentinos han vivido y están viviendo esa dolorosa experiencia de decadencia social.

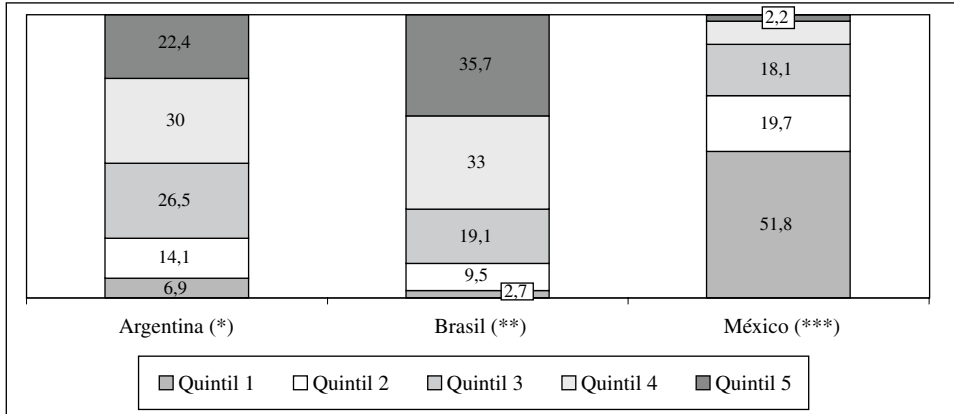
2.2.2. Dos modos de definir el lugar de un grupo en la estructura social

Existen dos maneras de definir el lugar que los grupos o los individuos ocupan en la sociedad. Una se basa en mediciones objetivas, es decir, en el análisis de elementos observables, datos, informaciones, tales como el nivel de ingresos que disponen, el capital cultural que se posee (por ejemplo, el nivel de escolaridad alcanzado), los bienes materiales que disponen en el hogar (por ejemplo, vivienda, computadora, videocasetera, etc.) o los consumos materiales y culturales que realizan. Este análisis denominado “objetivista” es responsabilidad del sociólogo o del analista.

Pero existe otra manera tradicional de clasificar a los individuos y a los grupos, que algunos califican como “subjetivista”, puesto que se basa en las propias clasificaciones que hacen las personas acerca de su posición (y la de los otros) en el espacio social; en este caso son ellos quienes dicen en qué lugar consideran que están situados. De hecho, una buena teoría de las clases o de la estratificación social debe tener en cuenta ambos criterios, aunque no siempre es fácil combinarlos. De más está decir que clasificar a los individuos y definir la estructura de la sociedad no es un operativo inocente y neutro, ya que toda clasificación, toda definición de categorías de sujetos es un operativo intelectual y al mismo tiempo político, ya que toda descripción exitosa tiene un “efecto de teoría”, en la medida en que tiende a construir aquello que describe.

En las notas que siguen se presentará alguna información acerca de ciertas clasificaciones objetivas que pueden hacerse a partir de la información proporcionada por los propios docentes encuestados. Al mismo tiempo, se describirán las representaciones que tienen los docentes acerca de su posición relativa en la estructura social, de su trayectoria pasada y de sus expectativas para el futuro inmediato. Los datos correspondientes a la evolución de la posición relativa a lo largo del tiempo permitirán poner en evidencia la magnitud de los movimientos ascendentes y descendentes que han vivido los maestros, tanto en términos intergeneracionales (en relación con sus padres) como generacionales (a lo largo de su propia experiencia biográfica).

Gráfico 4
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DOCENTE URBANA,
SEGÚN QUINTIL DE INGRESOS PER CÁPITA DEL HOGAR
 (En porcentajes)



(*) Para la construcción de quintiles en Argentina, se utilizó la información de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) correspondiente a la onda de octubre del año 2000.

(**) Para la construcción de quintiles en Brasil se utilizó la información correspondiente a la PNAD del año 2001.

(***) Para la construcción de quintiles en México se utilizó la información correspondiente a la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de Hogares (ENIGH) INEGI. México 2004. Cabe destacar que en México, casi el 29% de los docentes no respondió el monto de sus ingresos.

Fuente: IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

2.2.3. La posición de los maestros en términos de la distribución del ingreso de los hogares urbanos³

La posición de los docentes en la estructura quintílica de ingresos per cápita de los hogares de los países considerados puede dar una primera idea de la posición relativa que ellos ocupan en la estructura social. En principio se analizará la ubicación de los docentes en la estructura quintílica del ingreso del conjunto de la población, y luego se realizará el mismo ejercicio tomando como referencia a la población con un perfil educativo análogo al de los docentes.

³ Aquí es preciso que el lector tenga en cuenta que los datos que se presentan en esta sección sólo ofrecen una idea muy aproximada y provisoria de la cuestión que nos interesa. En primer lugar existe una “insuficiencia de origen” en los datos utilizados, debido a que el ingreso total de los hogares se calcula a partir de la respuesta que dio el docente encuestado a la pregunta genérica “¿Cuál es aproximadamente el ingreso mensual total de su hogar?”, sin mayores especificaciones de perceptor, fuente, etc. En el caso de Brasil, los datos referidos a ingresos percibidos están expresados en “número de salarios mínimos” y no en cifras absolutas, en este caso se tomaron las medias de los rasgos considerados, de modo que los cálculos adolecen de todos los defectos asociados a esta forma imprecisa de expresar cantidades.

Los datos del Gráfico 4 muestran que los docentes de Brasil, en su conjunto presentan un perfil más favorecido que el de los docentes argentinos y mexicanos. Incluso, en el quintil de mayor ingreso se encuentra más de un tercio de los docentes de este país (35,7%) mientras que en esa situación el 22,4% de los argentinos y sólo 2% de sus pares mexicanos. En este sentido, el caso de México refleja una distribución bien diferente al caso de Argentina y Brasil⁴. En México, la mitad de los docentes se ubican en el quintil más bajo de la estructura social. Si se suman aquellos que se ubican en el 2º quintil, se advierte que 70% de los docentes mexicanos encuentran en los escalones más bajos de la estructura de distribución del ingreso. Esta característica marca un factor importante a considerar en la lectura de distintos indicadores y percepciones de los docentes de un país y otro.

Más allá de las interpretaciones lo que sí salta a la vista es que los hogares docentes están repartidos en toda la estructura social en función del ingreso de Argentina, Brasil, pero este no es el caso de México. Al mismo tiempo, en Argentina y Brasil los docentes tienden a estar sobrerrepresentados en el nivel intermedio y superior de la distribución, es decir, en los quintiles 3º y 4º. En estos dos países esta distribución ayudaría a reforzar la imagen de la docencia como una típica categoría de clase media. Sin embargo, una mirada de conjunto indica que al menos en Argentina y Brasil se trata de una categoría más bien heterogénea desde el punto de vista de su posición en la estructura de distribución de la riqueza.

Independientemente de estas diferencias entre los países considerados, se observan algunas asociaciones que a primera vista pueden aparecer como sensatas. En los tres casos analizados los datos muestran que la posición relativa de los docentes de nivel secundario es sensiblemente mejor que la de sus colegas del nivel primario, y que los docentes del sector privado tienen una posición mucho mejor que la de sus colegas del sector público (Cuadro 2, Anexo II).

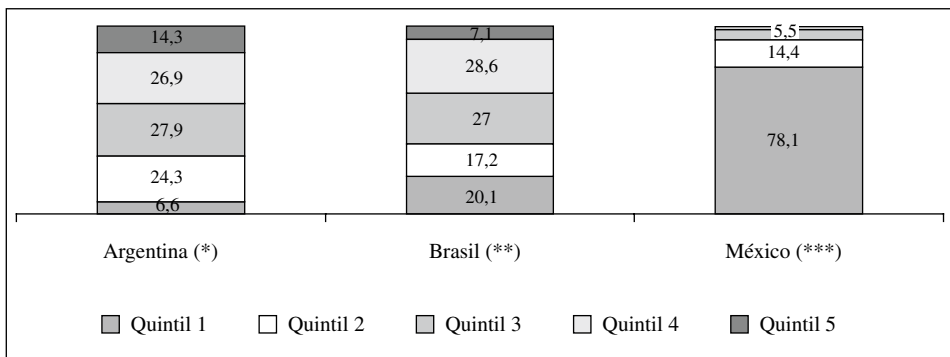
Hasta aquí se ha comparado la posición de los docentes con la del conjunto de hogares urbanos. El Gráfico 5 presenta un panorama comparativo de esa misma posición, pero ahora referida al conjunto de hogares urbanos cuyo jefe o cónyuge posee un capital escolar igual o superior al de los docentes. Como era de esperar, en este caso la posición relativa de maestros y profesores tiende a empeorar. El caso de Brasil es el que

⁴ Para moderar la idea extremadamente optimista que pueden sugerir los datos de Brasil, es preciso considerar que el 20% más rico de sus hogares urbanos constituye un grupo fuertemente diferenciado en su interior. Así, es probable que el 5 o el 10% más rico de este grupo concentre una elevada proporción del total de los ingresos del quintil, dada la fuerte concentración de la riqueza que se registra en ese país. A su vez, el hecho de que menos del 10% de los docentes argentinos se encuentre en el quintil más pobre de la población, está indicando que sus familias tienen menos probabilidades relativas de ser pobres que el conjunto de la población urbana de ese país.

presenta cambios más dramáticos; en efecto, cuando se los compara con el conjunto de la población urbana (Gráfico 4), más de un tercio de los mismos se encuentra en el quintil más rico, pero cuando la población de referencia tiene un nivel educativo más o menos equivalente al de los docentes, éstos pierden posiciones y se encuentra en esa posición de privilegio sólo el 7,1%. Una tendencia análoga se verifica en Argentina pero con menores diferencias. En el caso de México, donde se observaba una concentración de los hogares de los docentes en los quintiles más pobres de la estructura quintilica de ingresos per cápita, cuando se los compara con hogares con jefes o cónyuges de similar nivel educativo, los docentes también pierden posiciones y asciende a casi el 80% el porcentaje de docentes ubicados en el quintil más bajo.

En lo que respecta a las diferencias entre maestros y docentes de secundaria, así como entre docentes del sector privado y del estatal se manifiestan las mismas tendencias observadas cuando se los compara con las distribuciones de ingreso del total de la población urbana.

Gráfico 5
DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES SEGÚN QUINTIL DE INGRESOS
PER CÁPITA DEL HOGAR, SÓLO DE LA POBLACIÓN URBANA
CUYO JEFE O CÓNYUGE POSEE NIVEL DE INSTRUCCIÓN
SECUNDARIA COMPLETA O MÁS
 (En porcentajes)



(*) Para la construcción de quintiles en Argentina, se utilizó la información de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) correspondiente a la onda de octubre del año 2000.

(**) Para la construcción de quintiles en Brasil se utilizó la información correspondiente a la PNAD del año 2001.

(***) Para la construcción de quintiles en México se utilizó la información correspondiente a la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de Hogares (ENIGH) INEGI. México 2004. Cabe destacar que en México, casi el 29% de los docentes no respondió el monto de sus ingresos.

Fuente: IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Más allá del valor relativo de los datos presentados, en el Gráfico 4 puede observarse que en términos de ubicación en la estructura de distribución de los ingresos, la posición de los docentes, comparada con el conjunto de la población, es más favorable. Sin embargo, aparece evidente que, en general, se observan diferencias significativas en el interior del cuerpo docente, lo cual pone en crisis ciertas ideas simplistas y generalizadoras acerca de la posición que ocupa esta numerosa categoría ocupacional en la estructura social de los países considerados. Todo parece indicar que las desigualdades crecientes que caracterizan a las sociedades latinoamericanas, también se expresan en la misma medida en una categoría social tan numerosa como la de los docentes.

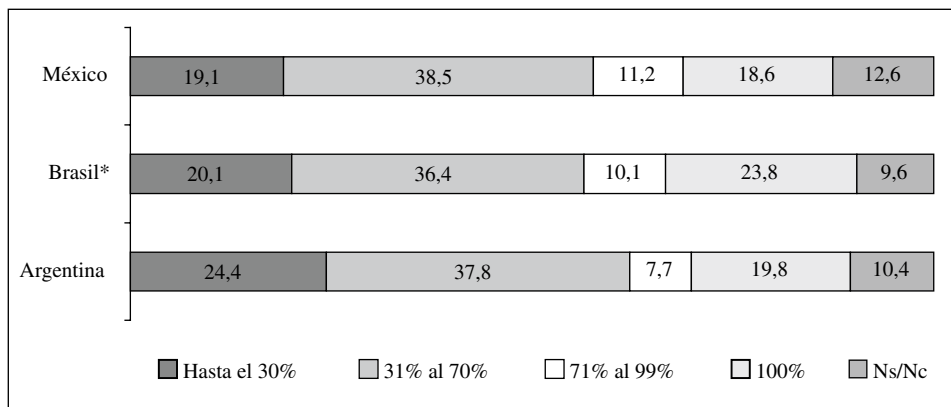
2.2.4. El peso del salario docente y la posición en la estructura de distribución del ingreso

Los datos de la encuesta aplicada en cada uno de los países indican que la mayoría de los docentes se dedica a la enseñanza como única actividad remunerada (Tenti Fanfani, IPE-UNESCO, 2006). Sin embargo, el salario que perciben tiene un peso relativo variable en el conjunto de los ingresos disponibles en el hogar del que forman parte. La mayoría vive en hogares donde es probable que otros miembros también aporten su cuota de ingresos. El grado de dependencia del docente de los recursos que obtiene por su trabajo constituye un factor que seguramente influye de modo importante en su propia identidad profesional. En este sentido pueden presentarse dos situaciones típicas: por una parte estarían aquellos que viven para y de la profesión; aquellos para quienes su salario docente representa el 70% o más de los ingresos totales disponibles en su hogar. Pero por otra parte existen grupos significativos de docentes cuya contribución económica al hogar es menor o incluso marginal (30% o menos).

Los tres países analizados presentan una distribución similar respecto de este indicador: la primera mayoría de docentes señala que sus ingresos representan una importancia media en el total de ingresos de su hogar (entre 31% y 70%), la segunda mayoría señala que el ingreso docente tiene un peso considerable que supone la casi total dependencia del mismo sobre el salario docente y en tercer lugar en porcentajes se ubican aquellos para quienes el salario docente representa menos del 31% en el total de los ingresos. La total dependencia es un poco mayor entre los docentes de México y en Argentina donde se concentra el mayor porcentaje de docentes para quienes su salario no representa un peso sustantivo en el total de ingresos de su hogar.

La condición de género está fuertemente asociada con la importancia relativa de la contribución del salario docente al total de los ingresos disponibles en los hogares. En los tres países, entre los hombres siempre es sensiblemente mayor el peso de quienes declaran que lo que perciben en la docencia constituye el 100% de sus ingresos regulares. El caso más paradigmático es Argentina y México, donde ésta es la situación de

Gráfico 6
DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES URBANOS DE ACUERDO CON LA INCIDENCIA DEL INGRESO DEL DOCENTE SOBRE EL INGRESO TOTAL DEL HOGAR
 (En porcentajes)



Nota: En Brasil, la variable original se presenta en forma de rango de salarios mínimos. Para trabajar con categorías comparables se construyeron nuevos rangos a partir de las medias de ingreso. Por lo tanto la categoría 100% representa el rango 91% al 100%.

Fuente: IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

alrededor del 30% de los docentes varones, mientras que entre sus colegas mujeres el porcentaje baja al 17,7% en Argentina y 13% en México (Cuadro 3, Anexo II).

Los maestros de primaria son un poco menos dependientes del salario docente que los profesores de secundaria (en México no se observa esta diferencia). Esta diferencia se explica por la distinta composición de género, según el nivel educativo donde trabajan (la presencia de varones es mucho más significativa en el nivel medio). Por otro lado, si se mira el tipo de establecimiento, en México y Brasil, el porcentaje de quienes obtienen el total de sus ingresos de la docencia es mayor entre los maestros del sector público que entre los que trabajan en el sector privado (Cuadro 3, Anexo II).

La importancia relativa de los ingresos que genera el trabajo docente está asociada con la posición que ocupan sus hogares en la distribución del ingreso por quintiles. En términos generales, se puede observar (Cuadro 4, Anexo II) que el porcentaje de hogares docentes situados en los dos quintiles más pobres de la población sube a medida que aumenta el peso del salario docente en el total de ingresos percibidos. Por lo tanto, se puede conjeturar que quienes más dependen del salario que perciben por su trabajo en las instituciones educativas tienen más probabilidades de pertenecer a los dos quintiles más desfavorecidos de la distribución del ingreso. En otras palabras, los docentes que sólo viven de su trabajo como tales tienen más probabilidades de ser pobres que el

resto de sus colegas que viven en hogares que tienen otras fuentes de ingreso además del salario docente.

Esta situación diferenciada indica la existencia probable de distintas relaciones con el empleo docente. Pese a que para la gran mayoría la enseñanza es una actividad exclusiva (son pocos los que realizan otro trabajo remunerado), esta dedicación puede tener diversos sentidos para quien la realiza, en función de la importancia relativa que tienen los salarios docentes en la conformación del total de los ingresos del hogar.

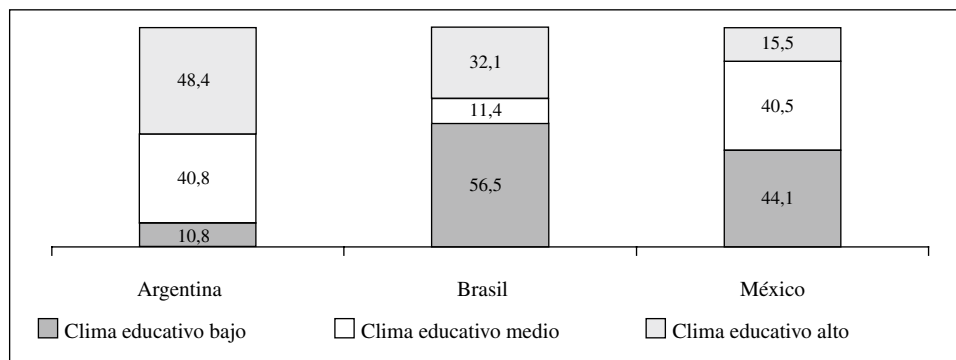
2.2.5. El origen social

Los datos presentados hasta aquí nos dan una idea general acerca de cuál es la posición que ocupan los docentes en el conjunto de la sociedad en un momento determinado. Sin embargo, al igual que cualquier categoría social es preciso interrogarse sobre su procedencia. El capital escolar que disponían las familias donde nacieron y se criaron puede proveernos algunas indicaciones acerca del campo social de origen del cuerpo docente actual. En efecto, los años de escolaridad promedio del padre y de la madre constituyen un indicador que expresa el lugar que ocupaba la generación anterior en la estructura social. Este indicador es denominado “clima educativo del hogar” y se operacionaliza en tres categorías: 1) clima educativo bajo: cuando el promedio de los años de estudio de los padres del docente llega hasta 6 años; 2) clima educativo medio: cuando alcanza entre 6 a 12 años; 3) clima educativo alto: cuando en promedio se superan los 12 años de escolaridad.

Como puede verse en el Gráfico 7, en Argentina, a diferencia de Brasil y México, la gran mayoría de los docentes nacieron y se desarrollaron en hogares con capital educativo medio y alto. En Brasil, por el contrario, la mayoría de los docentes son hijos de padres con bajo grado de escolaridad (6 años o menos). En México, al igual que en Argentina 4 de cada 10 docentes provienen de hogares con clima educativo de nivel medio, pero otros 4 docentes de cada 10 provienen de hogares con clima educativo bajo y solo cerca de 2 de hogares con clima educativo alto.

Sin embargo, debido a la expansión creciente de la escolaridad promedio de la población se observa que el clima educativo promedio de la familia de origen de los docentes tiende a aumentar en las franjas de edad más joven. Pese a esto, en Brasil todavía un 41,5% de los docentes menores de 30 años provienen de hogares con clima educativo bajo. En Argentina, en cambio, sólo una minoría de 7,7% de los docentes más jóvenes se han criado en hogares con bajo capital escolar y este guarismo alcanza el 16% en México. Los datos del Cuadro 5 del Anexo II permiten observar también que Brasil se destaca por el alto porcentaje de mujeres que provienen de hogares con clima educativo bajo. Por otro lado, tal como era de esperarse, se observa que los docentes que están peor situados en la estructura de la distribución del ingreso son a su vez aquellos que

Gráfico 7
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DOCENTE URBANA SEGÚN CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR DE LOS DOCENTES
 (En porcentajes)



Nota: En México esta variable se construyó considerando “hasta primaria incompleta” como nivel Bajo, de “primaria completa a secundaria completa (incluyendo bachiller)” como nivel Medio y “Normal, Educación Superior, o Universitaria” como nivel Alto.

Fuente: IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

con mayor frecuencia provienen de hogares con bajo capital cultural. Los docentes del nivel medio tienen un origen social proporcionalmente más elevado que los maestros de nivel primario. A su vez, los docentes que trabajan en establecimientos privados proceden de hogares con más alto capital cultural, diferencia que es más llamativa en el caso de Brasil.

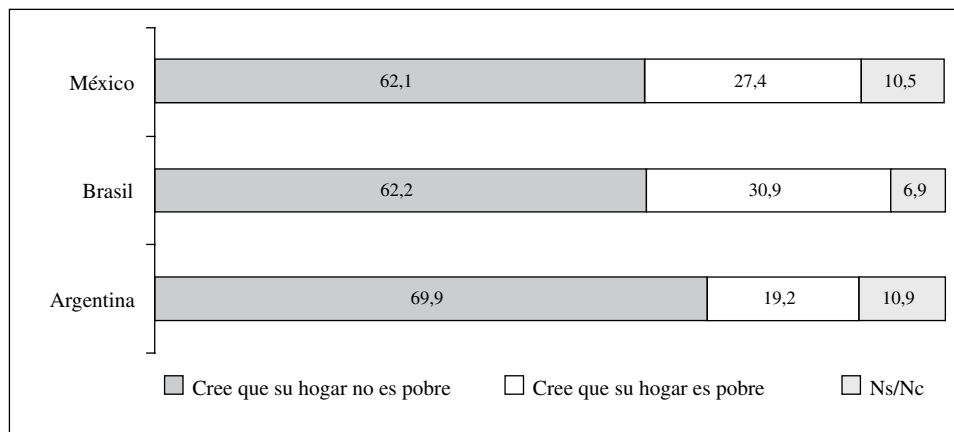
Estos datos están indicando que también existe una fuerte disparidad en cuanto al origen social de los docentes en los tres países. Esta disparidad se asocia con la edad, el nivel del sistema educativo y el carácter público o privado de los establecimientos donde prestan servicio. Todo pareciera indicar que el origen social de los docentes es más elevado en el sector privado; en general tiende a coincidir con el tipo de público que atiende este tipo de establecimientos en todos los países considerados, en especial en el caso de Brasil.

2.3. La dimensión subjetiva

2.3.1. Percepción de pobreza

¿Cuántos docentes consideran que viven en hogares pobres? Más allá de las ambigüedades y diversidad que caracteriza a esta tipificación tan difundida, resulta interesante analizar cuántos docentes se consideran en esa situación, a todas luces desfavorable e indeseable.

Gráfico 8
PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES URBANOS SOBRE
SU CONDICIÓN DE POBREZA
 (En porcentajes)



Fuente: IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

El Gráfico 8 nos permite observar cuál es la percepción que tienen los docentes de sí mismos en términos de condición de pobreza. Más allá de lo que indican las clasificaciones en términos de ingresos, lo cierto es que uno de cada cinco docentes argentinos y cerca de un tercio en Brasil y México consideran que viven en hogares pobres. A su vez, la percepción de pobreza es más intensa entre los docentes de primaria. Esta última asociación está presente en mayor o menor medida en los tres países analizados. (Cuadro 6, Anexo II)

Para tener una cierta idea de la correspondencia que existe entre condiciones objetivas de vida y percepciones de pobreza es útil examinar las tendencias que se presentan en el Cuadro 2 que presenta las asociaciones entre posición en la estructura de distribución del ingreso y percepción de pobreza. Tal como se afirmaba antes, si bien no existe una asociación perfecta entre la condición social y la percepción, sí puede constatarse que existe una vinculación estadística. En los tres casos analizados, la proporción de quienes se perciben como pobres aumenta a medida que se desciende en la estructura de distribución de los ingresos. Sin embargo, saltan a la vista situaciones de incongruencia que no sólo se deben al carácter defectuoso de la información acerca de la disponibilidad de ingresos en los hogares docentes, sino también al hecho de que los agentes sociales tienen diversos modos de “evaluar” y “percibir” sus condiciones de vida, que para un observador externo son análogas. En efecto, el juicio o la calificación que las personas hacen acerca de sus condiciones objetivas de vida no se deriva directamente de ellas, como cierto determinismo esquemático pudiera hacer creer, sino que también depende

de las categorías de percepción y valoración que usamos para aprehender y evaluar las condiciones objetivas de vida en que estamos insertos. Un mismo tipo de vivienda (por ejemplo, una típica vivienda estándar de un barrio obrero construido por el Instituto de la vivienda) puede ser considerada como “pobre” y deficiente para unos y como “digna” y satisfactoria para otros. Esto en la medida en que cada uno está poniendo en práctica criterios y categorías de percepción y valoración distintos, que probablemente son el resultado de experiencias biográficas diferentes. Lo mismo puede suceder cuando se evalúa un salario o las condiciones de trabajo.

Cuadro 2
PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES URBANOS SOBRE SU CONDICIÓN DE POBREZA,
SEGÚN QUINTIL DE INGRESOS PER CÁPITA DEL HOGAR
(En porcentajes)

	Argentina			Brasil			México		
	1° y 2° quintil	3° quintil	4° y 5° quintil	1° y 2° quintil	3° quintil	4° y 5° quintil	1° y 2° quintil	3° quintil	4° y 5° quintil
Cree que su hogar es pobre	35,5	18,3	11	52,5	34,5	18,6	48,6	10,9	8,3
Cree que su hogar no es pobre	49,2	70,8	83,1	40,4	57,9	76,8	45,2	89,1	91,7
Ns/Nc	15,3	10,9	5,9	7,1	7,6	4,6	6,2	–	–
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Tal es el caso de los docentes argentinos donde casi la mitad los docentes cuyos hogares se encuentran ubicados en los quintiles de ingreso per cápita más bajos opinan que no son pobres y sólo poco más de un tercio considera que sí lo son.

En términos generales puede decirse que en Brasil, entre los docentes situados en los dos quintiles de ingresos más bajos, más de la mitad (52,5%) considera que viven en hogares pobres. En Argentina y México se observa la misma asociación entre posición en la estructura de distribución del ingreso y la percepción de pobreza. Pero también existen proporciones de docentes que, pese a estar ubicados en los dos quintiles más altos, consideran que viven en hogares pobres (18,6% en el caso de Brasil, 11% en Argentina y 8% en México).

Estos datos, más allá de sus fundamentos objetivos, resultan preocupantes en la medida en que se refieren a profesionales que están insertos en el mercado formal de trabajo, que reciben ingresos en forma estable y que, sin embargo, se perciben como viviendo situaciones de dificultad bastante intensa. Más allá del sentido, la importancia y los impactos que tiene esta autoidentificación en las sociedades actuales, la misma

denota una situación de insatisfacción profunda que seguramente tiene múltiples consecuencias negativas en el cumplimiento de la función social del docente. Aquí, como en otras dimensiones del análisis, llama la atención la profunda segmentación que caracteriza a esta dimensión de la subjetividad de los docentes que seguramente no hace más que expresar la fragmentación y dispersión de sus condiciones objetivas de vida y la diversidad de criterios de percepción y valoración que poseen y emplean.

2.3.2. Trayectoria social

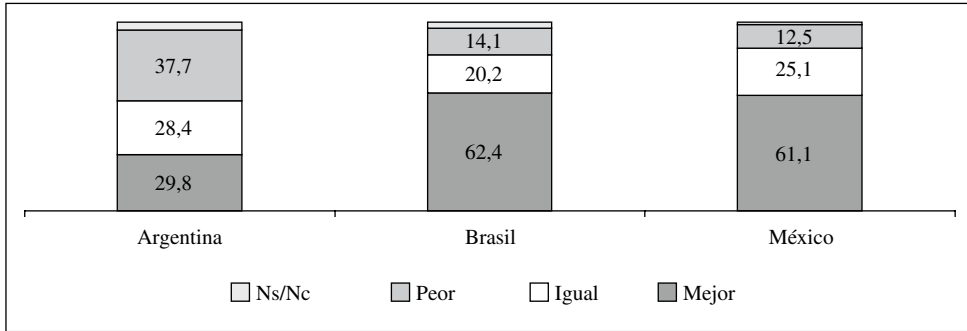
Según enseña la tradición sociológica, todo individuo o grupo social tiende a conservar o mejorar la posición que ocupa en la estructura social. Esta predisposición orienta las estrategias de la mayoría de los actores sociales. Sin embargo, más allá de las situaciones objetivas cada uno se hace una idea de cuál ha sido el camino que ha recorrido en su experiencia social. En especial es interesante analizar cómo califican los docentes su posición actual en la estructura social en relación con la que tenían sus padres cuando ellos eran niños. Esta posición muestra tres valores típicos: puede ser igual, puede ser mejor o puede ser peor. En el primer caso, la trayectoria recorrida muestra una especie de estabilidad: los que así la perciben, consideran que a lo largo del tiempo transcurrido han logrado reproducir la posición de origen; en el segundo, los que dicen que están mejor están expresando que en su trayectoria vital han vivido una experiencia (que seguramente es satisfactoria) de ascenso en la clasificación social; por último, están quienes dicen haber vivido la peor de las situaciones, la de la decadencia y la de la desclasificación.

En cada país existen proporciones significativas de docentes que manifiestan haber vivido las tres experiencias. Los datos del Gráfico 9 muestran cómo se distribuye esta percepción entre los docentes argentinos, brasileños y mexicanos.

Al igual que en los casos anteriores, lo primero que llama la atención es la movilidad (ascendente o descendente) que ha experimentado la mayoría de los maestros en los tres países analizados. En efecto, más de dos terceras partes de los mismos creen que su posición social actual es diferente a la que tenían sus padres cuando ellos eran niños. Sin embargo, el sentido de esta movilidad es diferente según los países. Mientras que en Brasil y México una gran mayoría dice estar mejor que sus padres, en Argentina una mayoría relativa dice haber vivido la experiencia contraria. Ya se vio que los docentes brasileños y mexicanos tienen un origen social más desfavorecido y, además, se encuentran en mejores posiciones relativas que sus colegas argentinos en la estructura de la distribución del ingreso.

En Argentina ocurrió el fenómeno contrario; además de la diferencia en el reclutamiento hay que tomar en cuenta que este país vivió durante los últimos años un profundo

Gráfico 9
PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES URBANOS SOBRE SU CONDICIÓN ECONÓMICA
RESPECTO DE LA DE SUS PADRES
 (En porcentajes)



Fuente: IIFE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

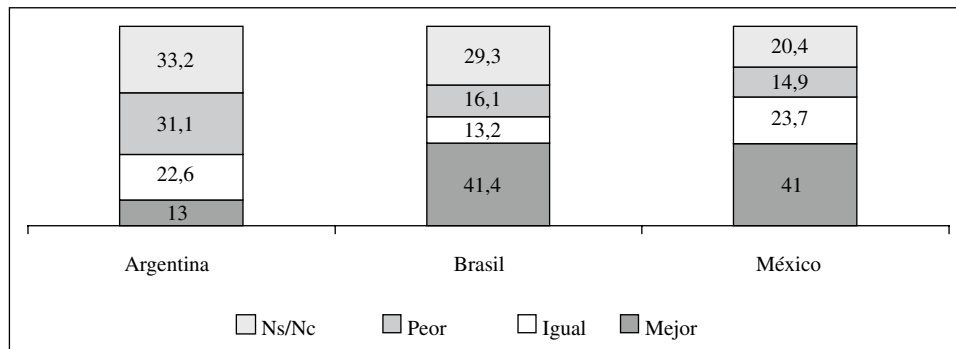
proceso de reestructuración de su economía, que trajo como consecuencia un empobrecimiento masivo de la población y una caída de los niveles de vida de las clases medias. Los docentes fueron víctimas privilegiadas de esta decadencia social. En este caso, los del nivel primario vivieron con mayor frecuencia que sus colegas del nivel medio la dura experiencia de la caída; por otra parte, el tipo de establecimiento (estatal o privado) no se asocia con estas percepciones (Cuadro 7, Anexo II). Cabe recordar que en Argentina, la mayoría de los docentes de la educación privada trabaja en establecimientos total o parcialmente subsidiados por el Estado, de manera que, salvo excepciones, su salario no difiere mucho del que perciben sus colegas del sector estatal.

2.3.3. Trayectoria social a futuro

Los individuos no sólo tienen una idea general acerca de trayectoria social en el pasado, sino que también construyen una serie de expectativas sobre cuál será su posición social en un futuro mediano. El cuestionario pidió a los docentes que calificaran cómo será el lugar que ellos creen que ocuparán en un futuro mediano (cinco años). El Gráfico 10 sintetiza las respuestas obtenidas.

Los resultados tienden a ser congruentes con las percepciones de trayectoria en el pasado. Sin embargo, es preciso notar que prácticamente en los tres países cerca de un tercio de los docentes manifiesta no estar en condiciones de predecir cuál será su situación en el futuro. Este elevado porcentaje es fácil de comprender, ya que no es lo mismo hacer un juicio sobre dos situaciones realmente experimentadas (el pasado y el presente) que sobre una situación completamente incierta y desconocida (el futuro),

Gráfico 10
PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES URBANOS SOBRE SU SITUACIÓN
ECONÓMICA EN LOS PRÓXIMOS 5 AÑOS
 (En porcentajes)



Fuente: IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

acerca de la cual es necesario arriesgar una predicción para la que no siempre se cuenta con elementos de juicio confiables y razonables.

Las respuestas obtenidas indican que los brasileños y sus pares mexicanos son los más optimistas, en la medida en que una mayoría de 41% piensa que su situación futura será mejor que la presente y que sólo una minoría del 16,1% y 15%, respectivamente, cree que su situación va a empeorar. En cambio, en Argentina sucede exactamente lo contrario, ya que la mayoría es más bien pesimista respecto del futuro que se espera. Todo pareciera indicar que en los tres casos los docentes tienden a proyectar hacia el futuro el signo de la trayectoria experimentada en el pasado.

De todos modos, la existencia de proporciones significativas de docentes que manifiestan tener expectativas negativas respecto del futuro, es un dato que puede constituir un indicador acerca de su estado de ánimo en el presente. Por otra parte, no sería descabellado imaginar que aquí, como en otras situaciones análogas, se pueda manifestar el conocido fenómeno de las profecías autocumplidas, con todas sus consecuencias negativas asociadas (desmotivación, pasividad, fatalismo, etc.).

Es probable que estos modos diferentes de percibir y valorar la trayectoria social contribuyan a determinar ciertas propensiones en los agentes sociales. Por ejemplo, aquellos que tienen una trayectoria social ascendente y ven el futuro con optimismo (como por ejemplo, gran parte de los docentes brasileños y mexicanos) tienden a tener una visión más abierta y favorable al cambio y a la transformación social que sus colegas que han vivido la dolorosa experiencia de la decadencia social. Estos últimos tenderán a pensar que “todo tiempo pasado fue mejor”, porque efectivamente para ellos fue

mejor. A su vez, de no mediar elementos modificadores que interrumpen la tendencia a la decadencia social, el futuro puede ser visto como una fuente de amenazas y como portador de un empeoramiento de la situación presente. Por lo tanto, es probable que desconfíen de los cambios y de las innovaciones en la medida en que pueden acarrear más perjuicios que oportunidades de mejoramiento social. En todo caso optarán por aquellos cambios y transformaciones que prometan “restauraciones” de relaciones y situaciones de un pasado que se valora como “mejor”, comparado con un presente signado por la decadencia y la degradación social.

Reflexiones finales

La docencia constituye una de las ocupaciones formales más numerosas en las actuales sociedades de mediano y alto desarrollo. Si es cierto que éstas tienden a ser cada vez más “sociedades del conocimiento”, los agentes comprometidos con los procesos de apropiación del conocimiento por parte de las personas no pueden más que crecer (por lo menos hasta que no se invente “la máquina para enseñar y aprender”).

Pese a lo que se tiende a creer desde cierta sociología postmoderna (antiestructuralista, subjetivista, centrada en el individuo independiente, que se hace a sí mismo, etc.), el peso de los factores “no elegidos” y “objetivos” sigue siendo de gran relevancia para rendir cuentas tanto de lo que los sujetos “piensan, sienten o valoran” como de lo que hacen. Entonces, si se quiere comprender mejor tanto el trabajo docente, como sus representaciones, valoraciones y expectativas, todavía resulta útil saber qué lugar ocupan en la estructura de distribución de bienes básicos en la sociedad, como así también conocer su origen y trayectoria social.

Cabe recordar que el efecto de posición no es la fuente de toda la explicación, como tienden a creer todos los determinismos sociológicos clásicos y contemporáneos, pero negar esta creencia mecanicista no supone negar el peso que tienen los factores objetivos en las probabilidades de vida de las personas y en sus propias configuraciones subjetivas (criterios de percepción y valoración, expectativas, actitudes, opiniones, etc.).

Entre otras cosas, sabemos que los primeros años de la experiencia vital de los maestros (como de cualquier sujeto social) deja huellas relevantes a lo largo de toda su experiencia biográfica. No es lo mismo ser hijo de profesor⁵, tener padres universitarios o padres “sin escolaridad” o con primaria incompleta. La sociología de la educación ha mostrado que la “educación primera” tiene una importancia fundamental.

⁵ Los datos disponibles para los tres países aquí estudiados indican la presencia de un elevado índice de endogamia profesional, ya que en todos los casos existen elevadas proporciones de maestros que declaran ser hijos, nietos, hermanos o sobrinos de docentes (Tenti Fanfani, E. 2005).

El capital cultural (tanto en términos de saberes y competencias como de creencias y valoraciones) de los docentes no sólo se desarrolló en las instituciones donde adquirieron su formación sino también mediante las experiencias vividas en el ámbito familiar. Estas últimas, a su vez, están fuertemente condicionadas por la disponibilidad de recursos materiales y culturales.

De los datos aquí presentados se desprenden por lo menos dos conclusiones relevantes. La primera es que en cada país los docentes están distribuidos (desigualmente) en toda la pirámide social. Esta heterogeneidad social contrasta con las visiones simplistas, interesadas y muchas veces opuestas que circulan en el campo periodístico, político e ideológico en general. En efecto, es bastante frecuente encontrarse con discursos contradictorios. Mientras unos tienden a afirmar que “los docentes forman parte de las capas más empobrecidas de la sociedad” otros, por el contrario, los colocan entre las posiciones de privilegio. Esta indiferencia por las diferencias no es buena consejera a la hora de racionalizar el debate público acerca de la condición docente y puede ser combatida mediante una argumentación basada en datos objetivos como los que aquí se presentan. Si uno se atiene a las evidencias empíricas, la imagen que aparece es la de una categoría social situada, en su gran mayoría, en los sectores medios y medio bajo de la sociedad. Sin embargo, en todos los países existen minorías consistentes de docentes que forman parte de los quintiles de ingreso más favorecidos, lo cual muestra la heterogeneidad social de esta importante categoría social.

En segundo lugar, una mirada comparativa simple indica que existen diferencias entre los países en cuanto a la posición social ocupada por sus respectivos cuerpos docentes. Estas diferencias se expresan en diversos planos. Por una parte, es sintomática y llamativa la diferencia en cuanto al origen social de los docentes de Argentina en relación con los de Brasil y México. En efecto, mientras en estos dos países existen proporciones significativas de docentes que “vienen de abajo” (al menos en cuanto al capital cultural de sus hogares de procedencia) en Argentina la mayoría de los docentes nació y se crió en familias caracterizadas por un clima educativo medio o medio alto. Esto está indicando, entre otras cosas, que en México y en Brasil la condición docente constituyó un formidable factor de movilidad intergeneracional ascendente, mientras que no puede afirmarse lo mismo de los actuales docentes argentinos. Por lo tanto, es lícito suponer que a esta diferencia en las posiciones objetivas de origen se asocien diferentes oportunidades y experiencias de aprendizaje, formación cultural general e incluso profesional. Los datos actualmente disponibles permiten afirmar que la posición objetiva en la estructura de distribución del ingreso y la propia percepción subjetiva de la ubicación en la estructura social general son factores que aparecen asociados con probabilidades de acceso a bienes y consumos culturales tales como la lectura cotidiana de un periódico, la compra de libros, la posesión de una computadora en el hogar,

el acceso a internet, el uso del correo electrónico o la asistencia de teatros, museos o centros culturales⁶.

De más está decir que tanto la herencia cultural de los docentes como sus oportunidades de acceso a la cultura, en sus diversas manifestaciones, constituyen factores que contribuyen a conformar su capital cultural en términos generales como específicos de su campo profesional. Esto resulta particularmente relevante en una actividad como la docencia, donde la misma distinción entre lo “privado” y lo “profesional” no es muy fácil de establecer, ya que la excelencia del trabajo pedagógico obliga a los agentes a invertir sus “cualidades de personalidad” (adquiridas a través de la experiencia vital), además de sus competencias técnico-profesionales (aprendidas en las instituciones de formación docente).

En el mismo sentido, la trayectoria social de los docentes (la experiencia de ascenso, descenso o mantenimiento de la posición familiar) es importante desde el punto de vista de ciertas actitudes básicas frente al futuro. Los jóvenes representan el futuro y la actitud hacia ellos puede estar determinada por este tipo de experiencia. Los ascendentes son proporcionalmente menos críticos en relación con el juicio que los docentes hacen con respecto a la vigencia de ciertos valores en la juventud actual.

En síntesis, la posición objetiva y subjetiva de los docentes en la estructura social, así como su origen social y trayectoria constituyen datos a ser tenidos en cuenta para entender mejor las múltiples dimensiones de la “cuestión docente” y para orientar políticas integrales de profesionalización (de formación inicial y permanente, condiciones de trabajo y sistemas de premios y recompensas materiales y simbólicas) de esa categoría tan estratégica en la conformación de los sistemas educativos formales.

⁶ Estas y otras asociaciones pueden consultarse en Tenti Fanfani, Emilio; “La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay”, Siglo XXI, Buenos Aires 2007.

ANEXO I

FICHA TÉCNICA DEL ESTUDIO

	Argentina	Brasil	México
Año de realización	2000	2002	2006
Tipo de estudio	Encuestas personales autoadministradas en establecimientos educativos	Encuestas personales autoadministradas en establecimientos educativos	Encuestas personales autoadministradas en escuelas de educación básica
Universo considerado	Docentes de todo el país, de ambos géneros de nivel EGB y Polimodal	Docentes de centros educativos de las 26 unidades federativas de enseñanza primaria y secundaria, públicos (municipales, estatales y federales) y privados (laicas y religiosas).	Docentes de escuelas preescolares, primarias y secundarias, públicas y privadas
Tipo de muestra utilizada	Probabilística, multietápica realizada en 37 localidades del país. Unidad muestral: escuela y selección aleatoria de entrevistados	Probabilística, bietápica. La encuesta se aplicó en 625 establecimientos. Unidad muestral: escuela	Probabilística: muestreo estratificado y de conglomerados. Unidad muestral: escuela
Estratos considerados	Geográfico (sólo urbano), tipo de gestión, nivel educativo del establec.	Geográfico, tipo de gestión, nivel educativo del establec.	Geográfico (rural/urbano), tipo de gestión, nivel educativo del establec.
Área geográfica considerada en este estudio	Urbano	Urbano	Urbano
Cantidad de casos realizados	2.384	5.000	2.599
Margen de error contemplados: nivel de conf. de 95%	Total muestra: +/-2.0	Total muestra: +/-1.4	Total de la muestra: +/-2.5

ANEXO II

CUADROS ESTADÍSTICOS COMPLEMENTARIOS

Cuadro 1
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DOCENTE URBANA
SEGÚN GRUPOS DE EDAD POR TIPO DE DOCENTE Y
TIPO DE ESTABLECIMIENTO
(En porcentajes)

Grupos de edad	Argentina		Brasil		México	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Hasta 29	17,5	8,8	20,6	18,9	18,1	15,6
30 a 44	56,2	50,5	54,6	56	50,0	49,5
45 y más	25,6	39,4	23,7	24,3	31,9	34,9
No contesta	0,7	1,3	1,1	0,8		
Total	100	100	100	100	100,0	100,0
	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	Privado
Hasta 29	11,7	19,5	18	29	15,3	28,2
30 a 44	52,6	56,8	56,2	50,2	52,6	51,6
45 y más	34,8	22,5	24,8	20	32,1	20,2
No contesta	0,9	1,2	1	0,8		
Total	100	100	100	100	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Cuadro 1
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DOCENTE URBANA
SEGÚN GRUPOS DE EDAD Y SEXO
(En porcentajes)

Grupo de edad	Argentina			Brasil			México		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Hasta 29 años	13,9	86,1	100	20,7	79,3	100	29,3	70,7	100
30 a 44 años	15,8	84,2	100	17,5	82,5	100	26,8	73,2	100
45 años y más	15,4	84,6	100	19,5	80,5	100	37,2	62,8	100
Ns/Nc	8,1	91,9	100	14,3	85,7	100	–	–	100
Total	15,3	84,7	100	18,6	81,4	100	30,6	69,4	100
Media de edad	40,4	39,9	39,9	37,7	37,8	37,78	46,3	43,3	44,23

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro 2
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DOCENTE URBANA,
SEGÚN QUINTIL DE INGRESOS PER CÁPITA DEL HOGAR EN FUNCIÓN
DE LA DISTRIBUCIÓN QUINTÍLICA TOTAL EN CADA PAÍS,
TIPO DE DOCENTE Y TIPO DE ESTABLECIMIENTO
 (En porcentajes)

	Argentina		Brasil		México	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Quintil 1	9,2	4	3,8	0,6	57,4	41,7
Quintil 2	16,2	11,5	11,7	5,6	16,7	25,6
Quintil 3	29	23,5	21,7	14,3	17	18,6
Quintil 4	29,7	30,5	32,9	33,2	7,2	10,7
Quintil 5	16	30,5	29,9	46,4	1,6	3,4
Total	100	100	100	100	100	100
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Quintil 1	8,2	3	3	1,3	53,4	42
Quintil 3	25,9	28,4	20,3	13,8	16,6	27,5
Quintil 4	29,5	31,7	33,7	29,8	7,8	10,5
Quintil 5	20,9	26,9	32,8	49,2	1,9	3,6
Total	100	100	100	100	100	100

(*) Para la construcción de quintiles en Argentina se utilizó la información de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) correspondiente a la onda de octubre del año 2000.

(**) Para la construcción de quintiles en Brasil se utilizó la información correspondiente a la PNAD del año 2001.

(***) Para la construcción de quintiles en México se utilizó la información correspondiente a la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de Hogares (ENIGH) INEGI. México 2004. Cabe destacar que en México, casi el 29% de los docentes no respondió el monto de sus ingresos.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro 3
DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES URBANOS DE ACUERDO CON LA
INCIDENCIA DEL INGRESO DEL DOCENTE SOBRE EL
INGRESO TOTAL DEL HOGAR, SEGÚN GÉNERO,
TIPO DE DOCENTE Y TIPO DE ESTABLECIMIENTO
 (En porcentajes)

Género	Argentina		Brasil		México	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Hasta el 30%	16,2	25,8	13,9	21,6	11,2	22,6
31% al 70%	35,9	38,1	36,6	36,4	37,2	39,0
71% al 99%	12,4	6,9	13,7	9,1	14,3	9,8
100%	30,9	17,7	29,9	22,4	30,2	13,4
Ns/Nc	4,6	11,4	5,9	10,5	7,1	15,2
Total	100	100	100	100	100	100
Nivel de enseñanza	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Hasta el 30%	26,3	22	20,3	19,8	18,9	19,9
31% al 70%	37,2	38,4	35,6	37,9	39,9	35,9
71% al 99%	6,3	9,5	10,1	10	9,6	15,8
100%	18,2	21,8	23,1	24,9	18,8	17,5
Ns/Nc	12,1	8,3	10,9	7,3	12,7	10,9
Total	100	100	100	100	100	100
Tipo de establecimiento	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Hasta el 30%	23,1	28	18,9	25,7	16,4	35,1
31% al 70%	39,1	33,7	36,2	37,2	39,3	33,3
71% al 99%	7,9	7,3	10,6	7,4	11,5	9,0
100%	15,1	19,8	24,8	19,1	19,4	14,1
Ns/Nc	8,5	15,9	9,4	10,5	13,3	8,5
Total	100	100	100	100	100	100

Nota: En Brasil, la variable original se presenta en forma de rango de salarios mínimos. Para trabajar con categorías comparables se construyeron nuevos rangos a partir de las medias de ingreso. Por lo tanto la categoría 100% representa el rango 91% al 100%.

Fuente: IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Cuadro 4
PORCENTAJE QUE REPRESENTA EL INGRESO DOCENTE SOBRE
EL INGRESO TOTAL DEL HOGAR. INCIDENCIA DE LA POBLACIÓN
CON INGRESOS HASTA EL 2° QUINTIL
 (En porcentajes)

	Argentina			Brasil			México		
	Hasta 2° quintil	3° a 5° quintil	Total	Hasta 2° quintil	3° y 5° quintil	Total	Hasta 2° quintil	3° y 5° quintil	Total
Hasta el 30%	13,9	86,1	100	9,1	90,9	100	63,1	36,9	100
Del 31% a 70%	20,3	79,7	100	10,6	89,4	100	72,2	27,8	100
Del 71% a 99%	22,4	77,6	100	14,9	85,1	100	75,6	24,4	100
100%	30,7	69,3	100	16,3	83,7	100	72,2	27,8	100
Ns/Nc	20,4	79,6	100	11,3	88,7	100	79,8	20,2	100

Nota: En Brasil, la variable original se presenta en forma de rango de salarios mínimos. Para trabajar con categorías comparables se construyeron nuevos rangos a partir de las medias de ingreso. Por lo tanto la categoría 100% representa el rango 91% al 100%.

Fuente: IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Cuadro 5
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DOCENTE URBANA SEGÚN CLIMA
EDUCATIVO DEL HOGAR DE LOS DOCENTES, GÉNERO, GRUPO DE EDAD,
NIVEL DE ENSEÑANZA Y TIPO DE ESTABLECIMIENTO
 (En porcentajes)

	Argentina				Brasil				México			
	Bajo	Medio	Alto	Total	Bajo	Medio	Alto	Total	Bajo	Medio	Alto	Total
Género												
Hombre	11,3	39,2	49,5	100	49,3	11,2	39,5	100	50,4	35,8	13,7	100
Mujer	10,7	41,1	48,2	100	58,1	11,5	30,4	100	41,2	42,6	16,2	100
Edad												
Hasta 29 años	7,7	36,4	55,9	100	41,5	14,9	43,6	100	16,1	45,8	38	100
De 30 a 44 años	8,6	41,5	49,9	100	59,1	11,2	29,7	100	41,7	44,5	13,8	100
45 años o más	15,9	41,8	42,3	100	63,2	8,8	28	100	61,4	30,8	7,8	100
Nivel de enseñanza												
Primaria	11	46	43	100	59,3	11,9	28,8	100	45,1	39,7	15,2	100
Secundaria	10,5	34,3	55,2	100	51,5	10,6	37,9	100	41,2	42,2	16,6	100
Tipo de establecimiento												
Público	12	42,5	45,5	100	60,5	11,3	28,2	100	47,2	38,5	14,3	100
Privado	6,9	35,4	57,7	100	38,8	12	49,2	100	25,7	51,8	22,5	100

Nota: Se considera un clima educativo bajo cuando el promedio de los años de estudio de los padres del docente llega hasta 6 años; un clima educativo medio cuando alcanza entre 6 a 12 años; y un clima educativo alto cuando supera los 12 años.

En México esta variable se construyó considerando la categoría “hasta primaria incompleta” como nivel Bajo, de “primaria completa a secundaria completa (incluyendo bachiller)” como nivel Medio y “Normal, Educación Superior, o Universitaria” como nivel Alto.

Fuente: IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Cuadro 6
PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES URBANOS SOBRE SU CONDICIÓN
DE POBREZA, SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA
 (En porcentajes)

	Argentina		Brasil		México	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Cree que su hogar es pobre	22,2	15,5	32,2	28,6	29,3	25,6
Cree que su hogar no es pobre	66,1	74,6	60,2	65,9	61,3	61,4
Ns/Nc	11,7	9,8	7,6	5,5	9,5	13
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Cuadro 7
PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES URBANOS SOBRE
SU CONDICIÓN ECONÓMICA RESPECTO DE LA DE SUS PADRES,
SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA
 (En porcentajes)

	Argentina		Brasil		México	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Mejor	27,4	32,8	62,5	62,3	61,2	62,7
Igual	28	28,8	19,9	20,6	25,6	21,7
Peor	40,8	33,9	14,2	13,8	11,6	14,9
Ns/Nc	3,8	4,5	3,3	3,3	1,6	0,7
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: IIPE- UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 de noviembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 8 de diciembre de 2007

L'INTERDISCIPLINARITÉ ET LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT: ANALYSE DE RÉSULTATS DE DEUX RECHERCHES

*Interdisciplinarity and teacher education:
analyzing results of two researches*

YVES LENOIR*
ABDELKRIM HASNI**
FRANÇOIS LAROSE***

Résumé

Cet article analyse les résultats de deux recherches menées auprès de futurs enseignants du primaire au Québec dans deux contextes distincts de formation, car les curriculums de formation initiale étaient différents. Après avoir contextualisé la question interdisciplinaire dans le système éducatif québécois et traité des composantes conceptuelles principales, l'analyse des résultats témoigne d'une connaissance conceptuelle superficielle de l'interdisciplinarité, mais surtout d'une très grande stabilité sur le plan des représentations de ce qu'elle signifie et de la manière d'y recourir en classe, de même que sur celui de la hiérarchisation des matières scolaires. De plus, les résultats obtenus montrent une très grande similitude avec ceux provenant de nos recherches sur les enseignants en exercice.

Mots clés: système scolaire québécois, enseignement primaire, formation initiale à l'enseignement, interdisciplinarité, résultats de recherches

Abstract

This article analyses the results of two triennial studies. These ones studied Quebec elementary school student teachers in two distinct training contexts because the initial teaching education curriculums were different for the two studies. After contextualizing the question of interdisciplinarity in the Quebec education system and then discussing the main conceptual components of the study, the results show a superficial knowledge of interdisciplinarity, but more importantly they show a great stability with regards to the representations of the meaning of interdisciplinarity as well as the way to implement it in the classroom. In the same way, there is also a great stability regarding the hierarchical organization of school subjects. Furthermore, the results show a great similarity with our studies regarding in-service teachers.

Key words: Quebec school system, primary education, preservice teacher education, interdisciplinarity, research results

* * D. en sociologie, professeur titulaire, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, y.lenoir@videotron.ca

** Ph.D. en éducation, professeur titulaire, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, abdelkrim.hasni@usherbrooke.ca

*** Ph.D. en sciences de l'éducation, professeur titulaire Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, francois.larose@usherbrooke.ca

(Cet article¹ présente, dans une perspective comparative, une analyse, qui repose sur deux recherches², de la conception de l'interdisciplinarité chez de futurs enseignants en formation initiale).

Contexte: Enseignement interdisciplinaire et formation des enseignants

Du côté des intentions éducatives

En accompagnant l'universitarisation de la formation des maîtres instaurée en 1969, suite au rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1965), les préoccupations pour l'interdisciplinarité au Québec ont commencé à être exprimées explicitement. Depuis le début des années 1970, cela va bientôt faire 40 ans, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a continuellement promu le recours à l'interdisciplinarité sous différentes appellations³. Ces pratiques interdisciplinaires, qui sont évoquées et réclamées de différentes manières dans les trois curriculums de l'enseignement primaire qui se sont

¹ Les quatre étudiants suivants ont également contribué à la production de cet article: Maria Alejandra Morales Gómez, Anderson Araújo Oliveira et Anne Catherine McConnell étudiants au doctorat en éducation, et Véronique Lisée, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

² Nous remercions le Conseil de recherches du Canada (CRSH) pour le soutien financier qui a permis la recherche intitulé *Compétences didactiques et formation didactique des enseignantes et des enseignants du primaire* (n° 410-95-1385), menée de 1995 à 1998 auprès d'étudiants poursuivant une formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke. Les chercheurs concernés étaient Yves Lenoir, chercheur principal, François Larose et Carlo Spallanzani, cochercheurs. D'autres chercheurs – plus particulièrement Diane Biron, Hélène Hensler et Maurice Sachot (Université Marc Bloch de Strasbourg) ont apporté ponctuellement leur aide au regard de certaines questions. Nous remercions le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) pour le soutien financier qui a permis la réalisation du programme de recherche intitulé *Rapports entre pratiques de futurs enseignants du primaire et matériel scolaire: pratiques d'appropriation ou détermination des pratiques?* (n° 2003-ER-82660), mené entre 2002 et 2005 auprès de futurs enseignants des universités Laval, de Montréal, de Sherbrooke, du Québec à Montréal. Les chercheurs concernés étaient Yves Lenoir, chercheur principal, Diane Biron, Marc Boutet, Colette Deaudelin, Olivier Dezutter, Abdelkrim Hasni, Jean-Claude Kalubi, François Larose, Johanne Lebrun, Marie-Pier Morin, Carlo Spallanzani, cochercheurs.

³ À l'origine, il était question d'intégration des matières (Conseil supérieur de l'éducation, 1982; Gouvernement du Québec, 1986). Puis, progressivement, à la suite entre autres de critiques de cette expression (Lenoir et Geoffroy, 2000; Lenoir et Laforest, 2004), le MEQ a adopté le terme interdisciplinarité. Aujourd'hui, il recourt à celui de transdisciplinarité (Gouvernement du Québec, 2001), lequel s'avère tout aussi problématique (Lenoir, 2003).

succédé depuis lors (Gouvernement du Québec⁴, 1979, 2001a) sont aussi stimulées, et largement soutenues, par les institutions scolaires pour différentes raisons que nos analyses ont mises en exergue. La principale raison est que si le Régime pédagogique⁵ imposé par le MEQ prévoit l'enseignement obligatoire de toutes les matières scolaires⁵ du curriculum selon un nombre de minutes hebdomadaires, ne sont en fait considérées que vraiment importantes la langue maternelle et les mathématiques. L'interdisciplinarité permet alors de donner les apparences de l'enseignement de certaines matières jugées peu ou pas importantes sans avoir à leur consacrer hebdomadairement le temps prescrit (Larose et Lenoir, 1998; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000).

Du côté de la pratique sur le terrain

Des recherches effectuées depuis le début des années 1990 (Lenoir, 1991, 1992, 2006; Lenoir, Larose et Laforest, 2001) montrent la confusion qui règne sur le terrain quant à la représentation de ce concept et aux pratiques interdisciplinaires l'accompagnant. Au lieu de constituer des pratiques favorisant l'intégration des apprentissages (*integrating processes*) et des savoirs (*integrating knowledge*), ce qui devrait être la finalité de toute approche interdisciplinaire dans le champ de la formation, le recours à l'interdisciplinarité y sert de justification à des aménagements curriculaires comme à des pratiques pédagogiques guère respectueux soit des finalités éducatives, soit des structures disciplinaires, soit encore des processus d'apprentissage. L'interdisciplinarité telle que pratiquée constitue souvent un prétexte pour ne pas enseigner certains programmes d'études, ou pour réduire leur temps d'enseignement par rapport au temps prévu (Lenoir, 1991, 1992; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000), ou encore, elle sert de moyen pour régler des problèmes organisationnels, comme ceux liés à la gestion du temps (Larose et Lenoir, 1998). Quoi qu'il en soit, il est clair que tant la signification, la raison d'être, la portée que les modalités de mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans le processus d'enseignement-apprentissage demeurent largement incomprises de la part des enseignants du primaire.

⁴ Les curriculums de l'enseignement primaire des années 1970 et des années 1980 sont composés de programmes d'études pour chaque discipline scolaire, et ces programmes sont parus à des dates différentes. Celui des années 1980 est précédé d'un *Énoncé de politique et plan d'action*, ici mentionné, alors que le curriculum de 2001 inclut dans le même document tous les programmes d'études.

⁵ Même si le MEQ utilise l'expression "disciplines scolaires" depuis 2001 dans le curriculum de l'enseignement primaire, nous lui préférons "matières scolaires" pour bien indiquer que celles-ci diffèrent profondément des disciplines scientifiques (Lenoir et Hasni, 2006).

Du côté de la formation

Le souci pour une formation globale et intégrée, faisant appel à l'interdisciplinarité, est aussi une préoccupation véhiculée tant par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) que par le MEQ. Cette préoccupation émerge peu à peu dans le cadre d'une critique pour une formation initiale et continue des enseignants reposant sur des modèles traditionnels⁶.

Le premier, après avoir prôné l'intégration des matières (CSE, 1982), a ensuite été conduit à distinguer entre l'approche interdisciplinaire et sa finalité, l'intégration des savoirs⁷ (CSE, 1991)⁸. Le CSE (1991) réclame également un meilleur équilibre entre les composantes de la formation à la profession enseignante. Pour sa part, le MEQ, au tournant des années 1990, prend le contrôle de la formation initiale dispensée dans les universités québécoises en instaurant le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (Le CAPFE) et un Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (le COPFE). Il impose alors pour toutes les formations à l'enseignement, à la suite de longs débats, à travers une réforme majeure, un modèle de formation à l'enseignement fondée sur la professionnalisation du corps enseignant et sur l'approche par compétences (Gouvernement du Québec, 1992, 1994a).

En plus d'une formation polyvalente et équilibrée, cette réforme de la formation initiale à l'enseignement prône pour une formation intégrée qui puisse favoriser "la cohérence et la synthèse progressive des apprentissages" (Gouvernement du Québec, 1994a, p. 12). Lacotte et Lenoir (1999) résume la situation de l'orientation de la formation des maîtres de la façon suivante: "Concerns relating to preservice teacher education are thus clearly established: it is to be a professional, generalist, and complete education; centered on educational intervention and taking into account the different components of a real classroom environment; linking theoretical with practical education and discipline-based training with educational psychology; firmly established within cultural and social reality, and aiming to develop critical reflection about and through action" (p. 169). Bref, la perspective interdisciplinaire y est clairement énoncée comme l'un des axes de la formation initiale à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire.

⁶ Pour un aperçu plus approfondi de l'évolution de la formation à l'enseignement au Québec depuis les années 1950, voir Laforest et Lenoir (1997), Lenoir et Laforest (1996), Lenoir (2005) et le premier chapitre de Vanhulle et Lenoir (2005).

⁷ Le CSE ne considère que l'intégration des savoirs. Pour notre part, nous concevons que cette intégration des savoirs requiert une intégration des démarches d'apprentissage à caractère scientifique

⁸ Nous ne faisons que signaler le premier texte du CSE qui a produit en fait de nombreux avis sur les questions d'enseignement entre 1970 et 1990 où la perspective interdisciplinaire se trouvait continuellement mise en exergue.

Cette réforme des années 1990 s'avère toutefois insuffisante et incomplète aux yeux du ministère de l'Éducation et de divers organismes. À la suite d'États généraux de l'éducation en 1995-1996 (Gouvernement du Québec, 1996) et de plusieurs commissions d'enquête (Gouvernement du Québec, 1994*b*, 1997*a*), une nouvelle réforme de l'ensemble du système d'enseignement québécois est mise en place à partir de 1997 (Gouvernement du Québec, 1997*b*). Un nouveau curriculum de l'enseignement primaire est implanté à partir de 2001 (Gouvernement du Québec, 2001*a*) en adoptant comme orientations entre autres la perspective constructiviste, le regroupement des matières scolaires en domaines et l'approche par compétences, d'où l'insistance sur l'interdisciplinarité.

Dans le même mouvement, un nouveau référentiel de compétences est élaboré pour la formation initiale à l'enseignement en s'appuyant sur les mêmes fondements (Gouvernement du Québec, 2001*b*). Dans ce référentiel, le terme interdisciplinarité est mentionné 14 fois. Ainsi, par exemple, ce référentiel précise "Un enseignement culturel des disciplines requiert une compréhension de la genèse et de l'épistémologie de la discipline. Dans le contexte réel de sa classe, l'enseignante ou l'enseignant est appelé à mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent à des groupes d'élèves hétérogènes de s'approprier des contenus disciplinaires en vue de développer des compétences qu'ils pourront déployer dans des contextes diversifiés. Cette finalité du développement de compétences qui figure dans le programme de formation des élèves amène souvent l'enseignante ou l'enseignant à inscrire sa discipline en relation avec d'autres et à travailler en interdisciplinarité. À l'intérieur d'une équipe pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant se doit ainsi de distinguer la contribution des diverses matières à la résolution d'un problème donné. Il situe sa discipline avec la spécificité de ses méthodes et des questions qu'elle pose sur le réel, mais il fait preuve également d'ouverture sur les autres matières qui ont leurs exigences et leurs méthodes propres" (p. 64-65). Ailleurs, il est relevé que "le défi majeur lié à la réforme curriculaire est celui de la cohérence des interventions dans un contexte d'ouverture sur une plus grande interdisciplinarité (*Ibid.*, p. 116). Ou encore, le référentiel précise les modalités opérationnelles de la formation: "De plus, la formation à l'enseignement doit s'inscrire dans une perspective d'interdisciplinarité et permettre de bien saisir l'apport des matières à la compréhension d'une situation donnée. Le futur maître aura à travailler en équipe pédagogique dans une finalité de développement de compétences chez les élèves, ce qui l'amènera à fréquenter d'autres domaines de savoirs avec leur spécificité propre et à les contextualiser dans des situations d'enseignement-apprentissage porteuses de sens pour les élèves. Dans ce contexte, l'interdisciplinarité s'impose" (p. 168).

Si, dans les années 1970 à 1994, l'interdisciplinarité était convoquée, c'était exclusivement à toutes fins utiles dans le champ des pratiques d'enseignement. À partir de la réforme de la formation initiale à l'enseignement durant les années 1990, elle est

aussi exigée, et de manière forte et explicite depuis 2004, dans la formation initiale à l'enseignement.

Si dans les trois curriculums d'enseignement primaire qui se sont succédé depuis 1970, le MEQ a promu explicitement le recours à l'interdisciplinarité, on ne peut que constater que le discours gouvernemental a été à la source d'une grande confusion, faute de clarté dans la présentation de ses orientations. Et si plusieurs acteurs du milieu de l'éducation— des conseillers pédagogiques, mais aussi des professeurs d'université — sont penchés depuis lors, mais surtout au cours des années 1970 et au début de années 1980, sur cette question épineuse, c'est surtout dans une perspective applicationniste et apologétique, ainsi que nous l'avons mis en relief (Larose et Lenoir, 1998; Lenoir, 1991). Ce n'est en fait que depuis 1985, avec le début de nos recherches sur les pratiques enseignantes, et plus particulièrement sur le recours à l'approche interdisciplinaire par les enseignants du primaire, qu'une description et une meilleure compréhension de ces pratiques interdisciplinaires ont pu être progressivement établies.

La formation interdisciplinaire et la formation à l'interdisciplinarité

L'aspect du problème qu'on vient d'évoquer dans la formation à l'enseignement et l'aspect qu'on a évoqué plus haut, concernant l'enseignement interdisciplinaire, impliquent au moins deux dimensions de l'interdisciplinarité. Ces deux dimensions, si elles sont complémentaires et dépendantes, ne sont pas tout à fait du même ordre. La première implique une formation interdisciplinaire –et intégrée– des enseignants, la deuxième leur formation à l'interdisciplinarité, à des pratiques interdisciplinaires.

La formation interdisciplinaire vise une intégration des apprentissages et des savoirs par les enseignants en formation. Les enseignants du primaire sont des professionnels polyvalents qui, dans leur action, doivent avoir recours à des savoirs en provenance des matières à enseigner, en provenance des différents champs scientifiques du domaine de l'éducation, comme la psychologie, l'épistémologie, la sociologie, etc., et en provenance du champ des savoirs professionnels, comme les didactiques des disciplines, la psychopédagogie, la gestion de la classe, etc. Cette polyvalence et la complexité de la situation éducative rendent les savoirs disciplinaires cloisonnés moins adaptés aux situations éducatives pour au moins deux raisons. La première est que les enseignants ne peuvent maîtriser l'ensemble de ces disciplines comme elles sont connues dans le domaine scientifique. La deuxième est que la complexité de la situation éducative ne permet pas le recours aux savoirs disciplinaires de façon additive et compartimentée. À chaque instant, ce sont des savoirs de différents champs et de différents types qui sont mobilisés. La nature de la profession elle-même, faisant appel à des situations complexes, nécessite une formation intégrative. L'enseignant en action n'est pas amené à utiliser les

disciplines de formation une à une pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté. La formation interdisciplinaire peut constituer un moyen de rendre plus opérationnel et plus adapté le savoir mobilisé par les enseignants dans ces situations.

Mais si la formation interdisciplinaire présente des avantages incontestables quant à leur présentation du savoir requis dans une forme plus organique et plus adaptée à la réalité et si la dernière réforme de l'enseignement a pris en considération cette dimension, encore faut-il que les futurs enseignants soient formés à l'utilisation de l'interdisciplinarité dans leurs pratiques d'enseignement. La formation à et par l'interdisciplinarité doit se compléter par une formation pour l'interdisciplinarité, c'est-à-dire en vue de développer les compétences requises pour mettre en œuvre des pratiques professionnelles interdisciplinaires. Or, ainsi que nous l'avons constaté, "dans la formation initiale, la perspective interdisciplinaire est à toutes fins pratiques absente" (Lenoir, 1996, p. 21). Avec le nouveau curriculum actuel de formation initiale à l'enseignement, des activités à caractère intégrateur ont été introduites, mais la conception de la formation demeure malgré tout monodisciplinaire.

Or, l'enseignement interdisciplinaire ne procède pas d'une quelconque improvisation ou d'une simple opération de l'esprit (Fourez, 1994; Lenoir et Sauvé, 1998). Elle nécessite une formation permettant de à réfléchir avec les enseignants, et à les faire réfléchir théoriquement et pratiquement sur les aspects épistémologiques de l'interdisciplinarité, sur l'articulation des contenus disciplinaires (aspect curriculaire), le choix de modèles d'interventions (aspect didactique) et à leur mise en œuvre (aspect pédagogique) avec pour visée l'intégration des apprentissages et des savoirs par les élèves.

Il importe, en conséquence, de considérer le recours à l'interdisciplinarité sous deux angles d'entrée: celui de l'interdisciplinarité scolaire qui renvoie à la fonction d'enseignement et celui de l'interdisciplinarité professionnelle qui renvoie à la formation à l'enseignement. L'interdisciplinarité scolaire peut se définir de la façon suivante: "il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs matières scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élève" (Lenoir, 1999, p. 300). Du point de vue opératoire, "l'interdisciplinarité à l'école, plutôt que de tendre vers l'un ou l'autre des pôles présentés, devrait plutôt se situer à la croisée des deux axes formés par les deux continuums, de manière à assurer, d'une part, une dépendance réciproque, sans prédominance et sans ignorance aucune, entre des matières scolaires en fonction des finalités de formation poursuivies et, d'autre part, leur prise en compte, dans la richesse de leurs complémentarités et de leurs interrelations effectives et incontournables au niveau de leurs contenus cognitifs et de leurs démarches, nécessaires pour construire

la réalité humaines, pour l'exprimer et pour interagir avec elle. Dans cette perspective, l'interdisciplinarité ne peut en aucun cas devenir une fin en elle-même. La pratique interdisciplinaire devient un moyen opérationnel intéressant pour concevoir des situations d'apprentissage qui peuvent favoriser le recours par les élèves à des processus cognitifs médiateurs intégrateurs et l'intégration des savoirs qui en résultent. Elle est dès lors une façon de garantir pédagogiquement le respect des démarches d'apprentissage relatives aux différentes matières scolaires" (Lenoir, Larose et Laforest, 2001, p. 76).

Quant à l'interdisciplinarité professionnelle, elle dépasse au sens propre l'interdisciplinarité, car la formation professionnelle à l'enseignement, ainsi que nous l'avons précédemment signalé, dont la finalité de la formation est bien la maîtrise de l'acte professionnel, non seulement intègre "un ensemble de démarches et de savoirs orientés vers le développement des compétences professionnelles requises" (Lenoir, Larose et Dirand, 2006, p. 25), ce qui induit une approche interdisciplinaire et à plusieurs niveaux, elle doit être circumdisciplinaire car elle englobe également "les savoirs qu'on peut qualifier d'adisciplinaires, en ce sens qu'ils s'agit de pratiques sociales de référence, de référentiels dégagés des actes professionnels, qui interagissent avec les savoirs théoriques de façon dynamique, non linéaire et non hiérarchisée, pour finaliser l'acte professionnel donné" (*Ibid.*, p. 26).

L'interdisciplinarité chez les futurs enseignants québécois

Les deux recherches se caractérisent par une grande stabilité des représentations des futurs enseignants vis-à-vis de l'interdisciplinarité, malgré la distance des années et le changement de curriculum de formation initiale. Elles se caractérisent également par le fait que ces représentations sont proches, pour ne pas dire similaires, de celles des enseignants en exercice.

Les représentations des futurs enseignants

Entre 1996 et 2003, que l'on considère uniquement les futurs enseignants de l'Université de Sherbrooke où s'était tenue la première recherche ou les étudiants des quatre principales universités francophones québécoises concernés par la deuxième recherche, on ne perçoit pas de réelle différence quant à leurs représentations de l'interdisciplinarité et de sa mise en œuvre.

Le thème demeure leur premier choix sur le plan de l'opérationnalisation de l'interdisciplinarité en classe: partir d'un thème ou d'un projet, à partir duquel différentes matières sont enseignées séparément. Viennent ensuite l'intégration d'une matière dans une autre et le recours à une mise en situation commune comme point de départ de l'enseignement. Nous allons revenir par la suite sur ces modèles opératoires qui

caractérisent surtout soit une approche pseudo-interdisciplinaire, soit une approche hégémonique, parfois une approche éclectique ou holistique: intégrer l'enseignement d'une matière à une autre, c'est-à-dire utiliser une matière pour poursuivre des objectifs dans une ou plusieurs matières; partir d'une mise en situation commune pour enseigner ensuite différentes matières. Les deux recherches montrent également que les représentations de l'importance respective des matières scolaires demeurent stables, leur classification hiérarchisée demeurant étonnamment semblable.

Cette forte stabilité des représentations conduit à formuler l'hypothèse qu'elle ne dépend pas des curriculums d'enseignement qui ne sont pas les mêmes en 1996 et en 2003 et, surtout, de leurs fondements si différents. Elles ne dépendraient pas non plus de la durée des études qui diffère également (3 et 4 ans), ni, sans doute, des curriculums de formation initiale. Il faut possiblement aller chercher les raisons profondes de cette stabilité des représentations dans la structure même du système d'enseignement et les pratiques qui en découlent auxquelles ces futurs enseignants ont été exposés pendant près de 20 ans et qui a débouché sur la constitution d'un habitus, dans la formation initiale elle-même qui demeure très additive dans ses modalités opérationnelles, dans l'exposition lors des stages aux pratiques des enseignants en exercice qui les accueillent dans leurs classes, mais aussi, sinon surtout, aux représentations et aux attentes sociales, ce dont attestent la classification des matières scolaires en matières de base et secondaires, ainsi que les raisons avancées pour justifier cette catégorisation.

Représentations des futurs enseignants et représentations des enseignants en exercice

La similitude entre les résultats sur la question concernant les futurs enseignants et ceux provenant de nos recherches sur les enseignants en exercice est particulièrement suggestive. En fonction des résultats disponibles, nous retenons trois aspects: la conception de l'interdisciplinarité et de sa mise en œuvre; la hiérarchisation des matières scolaires; les matières de base et les matières secondaires.

La conception de l'interdisciplinarité et de sa mise en œuvre

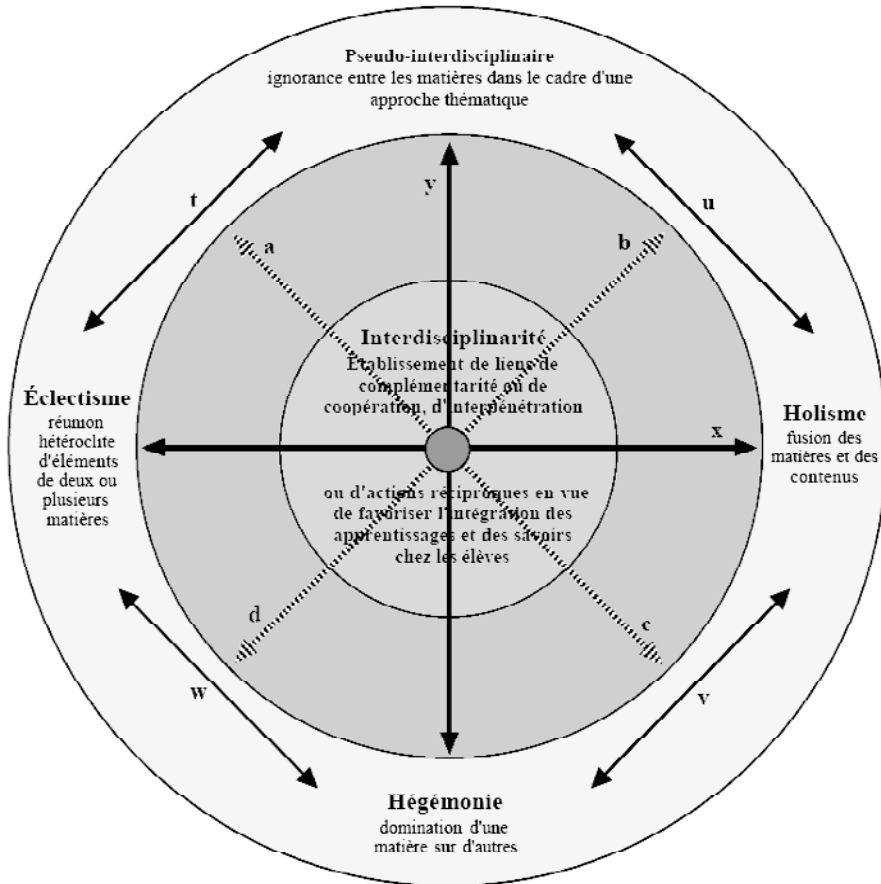
Les futurs enseignants conçoivent l'interdisciplinarité et sa mise en œuvre de la même manière que les enseignants en exercice. Leurs conceptions demeurent confuses et réduites. L'idée de la prise en compte de plusieurs matières scolaires domine nettement, alors que l'idée de l'établissement de liens, d'interrelations, qui arrive en second, n'est évoquée que trois fois moins. De nombreuses autres réponses sont aussi avancées, mais avec une très faible occurrence. Il est à noter que les résultats sont les mêmes quelle que soit la provenance universitaire des futurs enseignants et, donc, quel que soit le curriculum de formation en vigueur dans ces institutions.

L'analyse du discours des futurs enseignants fait apparaître une distinction claire entre la définition de l'interdisciplinarité élaborée par les répondants de première et de deuxième années, d'une part, et ceux de troisième et de quatrième années d'autre part. Pour les premiers, l'interdisciplinarité se résume à l'enseignement des contenus identifiés à plusieurs matières scolaires de façon concomitante. Pour ceux de troisième année, l'interdisciplinarité correspond à une façon de voir l'enseignement "comme un tout et non pas en pièce détachées", ce qui n'en garantit toutefois pas une meilleure compréhension. L'interdisciplinarité se définit également par la capacité d'utiliser diverses matières scolaires comme zone d'objectivation ou comme environnement de contextualisation des objectifs d'apprentissage poursuivis dans le cadre de l'exploration d'une matière spécifique. C'est la réalisation d'un projet thématique qui permet l'intégration des contenus, puis l'identification des apprentissages à des matières spécifiques.

Sur la base des résultats dégagés des différentes recherches, nous avons pu faire ressortir quatre approches de l'interdisciplinarité qui prédominent chez les enseignants québécois du primaire (Figure 1). Disposées sur un axe cartésien (x et y), ces quatre approches dominantes forment les pôles extrêmes de deux continuums qui se croisent. Si l'axe des x (holisme –éclectisme) concerne le degré de fusion ou de dispersion des matières scolaires, l'axe des y (hégémonie– pseudo-interdisciplinarité) atteste de l'intensité des relations entre les matières scolaires, relations qui vont de la domination à l'absence de tout lien réel. Quant aux flèches en pointillés ac et bd dirigées vers les flèches t , u , v et w qui relient les pôles deux à deux, elles illustrent le fait que la pratique interdisciplinaire peut non seulement être associée à une approche, mais aussi se situer entre deux approches. La variété des représentations et des applications en classe demeure donc très grande.

Cette typologie des représentations et des pratiques en usage de l'interdisciplinarité par les enseignants (Lenoir, Larose et Laforest, 2001) fait ressortir la grande confusion existant tant dans la formation initiale à l'enseignement que dans le milieu scolaire au regard de ce concept, résultat d'une superposition conceptuelle d'orientations non complémentaires et même souvent opposées qui conduisent à une désorganisation praxéologique. Il semblerait que les futurs enseignants comme les enseignants en exercice se sentent tiraillés entre diverses options provenant de différentes sources. Plusieurs facteurs permettent de comprendre les raisons qui conduisent les enseignants du primaire à opter pour des pratiques éclectiques et non rationnellement fondées sur des bases scientifiques: les fortes pressions sociales émanant du discours médiatique, de celui des parents ou de celui du pouvoir administratif pour une augmentation du temps et de l'attention accordée aux objectifs d'apprentissage des programmes de français et de mathématiques; l'incompréhension des fondements des curriculums d'enseignement et de leur opérationnalisation; les carences des formations disciplinaires; leurs représentations épistémologiques du savoir et de ses processus d'acquisition; le poids de la

Figure 1
LES PÔLES DE LA PRATIQUE INTERDISCIPLINAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE QUÉBÉCOIS



tradition pédagogique; un logique de l'action qui opère dans l'urgence et qui est fondée sur le sens commun et l'intuition et non sur une analyse réflexive de la tâche (curriculum, prescription, contraintes, etc.) et de la pratique; etc.

Les enseignants comme les futurs enseignants, lorsqu'ils discutent sur l'interdisciplinarité, se situent uniquement sur le plan pédagogique, celui de l'agir immédiat en classe, au plus proche de l'action spontanée qu'ils vivent comme des contraintes absolues et des urgences. Leur conception de l'interdisciplinarité se réduit à des généralités, tournant autour de l'idée qu'elle concerne plusieurs matières, et ne recourt pas à des attributs qui pourraient la caractériser. Ils ne font pas non plus référence aux aspects didactiques qui permettraient de réfléchir au rapport au savoir, au traitement que celui-ci doit subir dans le cadre d'un processus d'enseignement-apprentissage, et encore moins

aux dimensions curriculaires qui sont pourtant essentielles pour assurer les conditions d'un recours à l'interdisciplinarité. Dès lors, leurs pratiques de l'interdisciplinarité en classe ne sont pas étayées et rejoignent de très près leurs représentations mal assurées. D'autres données recueillies dans les différentes recherches, y compris les plus récentes, à partir d'entrevues et de questionnaires d'enquête mettent en relief l'absence de conceptualisation de l'interdisciplinarité chez les enseignants québécois du primaire. Faute d'attributs pouvant en spécifier les particularités, cette absence ne leur permet pas dès lors de servir de guide à la mise en œuvre de pratiques d'enseignement qui recourraient réellement à une approche interdisciplinaire.

Les résultats des différentes recherches montrent que l'approche pseudo-interdisciplinaire fondée sur le recours aux thèmes est particulièrement revendiquée par les enseignants du premier cycle du primaire⁹. Cette tendance est principalement causée par leur grande préoccupation à stimuler l'intérêt de leurs élèves. Par contre, l'approche hégémonique, ou certaines matières ne servent dans les faits que de prétexte et que de faire valoir à l'enseignement d'autres matières, est surtout présente chez les enseignants du troisième cycle du primaire. Cette tendance s'expliquerait par la priorité que ces enseignants accordent à l'enseignement du français. Si l'approche éclectique, profondément déstructurante puisqu'elle conçoit les contenus d'enseignement comme un "pot-pourri" dans lequel on peut puiser au hasard, s'observe dans toutes les années du primaire, l'approche holistique, quant à elle, fondée sur le refus à toute spécificité des matières au nom de l'existence d'une démarche naturelle, est l'apanage des enseignants qui adhèrent aux conceptions pédagogiques qui prévalaient au Québec au cours des années soixante-dix. Celles-ci privilégient une pédagogie ouverte et active centrée sur les intérêts des élèves. Par ailleurs, les quatre approches sont aussi utilisées par les enseignants dont l'objectif principal est de rencontrer les exigences curriculaires d'un point de vue strictement administratif. Dans un tel cas, ces approches sont davantage des justifications de l'absence (ou de la quasi-absence) d'enseignement de certaines matières scolaires, officiellement obligatoires et prévues par le régime pédagogique, mais considérées dans les faits comme socialement secondaires. L'enseignement des arts, des sciences de la nature et des sciences humaines est particulièrement visé (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000). Le discours sur l'interdisciplinarité masque alors des pratiques qui sont le plus souvent marquées par le primat de certaines matières socialement valo-

⁹ Les distinctions qui suivent et qui caractérisent les représentations et les pratiques des enseignants en exercice en fonction du cycle d'enseignement ne peuvent être établies chez les futurs enseignants. Ceux-ci, ainsi que nous l'avons indiqué, privilégient indistinctement l'approche thématique et la mise en situation, à associer prioritairement, mais non exclusivement, à la conception pseudo-interdisciplinaire, et l'intégration d'une matière dans une autre conduisant à une application hégémonique qui pervertit le sens d'une approche interdisciplinaire.

risées et la dilution des savoirs socialisés propres aux matières dites “secondaires” au bénéfice d’une croissance du temps accordé à l’enseignement des premières.

Très rares en fait sont les enseignants du primaire pour qui l’interdisciplinarité à l’école rejoint la définition et les attributs que nous avons mentionnés dans la première partie de ce texte.

La hiérarchisation des matières scolaires

Quand on compare les résultats des recherches CRSH et FQRSC (Tableau 1) portant sur les futurs enseignants et celles sur les enseignants en exercice, réalisées depuis les années 1980 (Tableau 2), on ne peut qu’être frappé par la similitude et la stabilité des résultats obtenus.

Les résultats accumulés par les recherches menées depuis 1980 témoignent d’une grande stabilité de l’ordre hiérarchique que les futurs enseignants et les enseignants en exercice attribuent aux différentes matières scolaires qui constituent le curriculum de l’enseignement primaire (tableaux 1 et 2). Le français, langue maternelle d’enseignement, et les mathématiques arrivent toujours au premier rang. On peut observer quelques déplacements de certaines autres matières scolaires, liées entre autres à la suppression ou à l’ajout de matières scolaires, sinon à leur reformulation en fonction des modifications dans l’un des trois curriculums qui se sont succédé au cours de ces 25 années. Nous formulons aussi l’hypothèse que plusieurs de ces déplacements sont causés par des biais liés aux procédures de recueil des données. Ainsi, l’enquête réalisée par Laforest en 1988-1989 a été menée essentiellement auprès d’enseignants de milieux urbains, et surtout de la grande région de Montréal, là où les convictions religieuses et les pressions sociales à leur égard sont moins fortes comparativement aux milieux ruraux. Ce phénomène est d’ailleurs identifié de façon relativement systématique dans le cadre des dernières enquêtes pancanadiennes portant sur l’identité et les pratiques religieuses (Beyer, 1997).

Dans une autre recherche CRSH¹⁰ où nous avons suivi pendant deux ans sept enseignants d’expérience d’une commission scolaire¹¹ sur le plan de leurs pratiques

¹⁰ Cette recherche triennale (2004-2007, n° 410-2004-1887) était intitulée *Contribution au développement d’un référentiel professionnel basé sur la pratique enseignante: à quelles compétences professionnelles les enseignants du primaire recourent et disent recourir dans leur pratique?* Sous la direction d’Yves Lenoir, chercheur principal, elle avait comme cochercheurs Colette Deaudelin, Jean-François Desbiens, Abdelkrim Hasni, France Lacourse, François Larose, Johanne Lebrun, Philippe Maubant et Carlo Spallanzani.

¹¹ Une commission scolaire est une entité juridique définie par la loi, dont les dirigeants sont élus tous les quatre ans, qui détient par délégation du Gouvernement du Québec la responsabilité de gérer, sur les plans administratif, financier, juridique et éducatif, les écoles primaires et secondaires sur un territoire donné. Il y a actuellement 72 commissions scolaires au Québec.

Table 1
ORDRE HIÉRARCHIQUE, ÉTABLI PAR LES FUTURS ENSEIGNANTS, DES
MATIÈRES ENSEIGNÉES AU PRIMAIRE SELON LES RECHERCHES CRSH ET FQRSC

Rang	Recherche CRSH (1995-1998)	Recherche FQRSC (2002-2005)
1	Français	Français
2	Mathématiques	Mathématiques
3	Sciences humaines	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté
4	Sciences de la nature	Sciences et technique
5	Anglais	Éd. physique et à la santé
6	Éducation physique	Anglais
7	Enseignement moral	Arts plastiques
8	Formation personnelle et sociale	Enseignement moral
9	Arts plastiques	Art dramatique
10	Musique	Musique
11	Art dramatique	Danse
12	Danse	Enseignement religieux
13	Enseignement religieux	

d'enseignement en vue de décrire et de comprendre, dans une interaction étroite avec eux, ces pratiques et les rationnels qui les sous-tendent, nous retrouvons à nouveau une structure hiérarchique en trois ensembles de matières (Tableau 3). Les différences introduites dans la classification hiérarchisée des matières scolaires, qui se situe dans la zone intermédiaire entre les deux principales matières scolaires et les matières les plus déconsidérées, sont sans doute dues à l'effet de petit nombre.

Nous avons également, dans cette recherche, fait passer en 2006 un questionnaire aux enseignants du primaire de cette commission scolaire. La hiérarchisation des matières établie rejoint à nouveau les précédentes (Tableau 3). Il faut souligner que les enseignements moral et religieux catholique et protestant se retrouvent aux deux derniers rangs, alors que dans la recherche FQRSC, nous n'avons pas libellé de la même manière ces deux matières en distinguant, comme cela était antérieurement, entre enseignement moral et enseignement religieux. Ces résultats montrent bien le développement de la laïcité dans la société québécoise et la conviction de plus en plus répandue que ces enseignements relèvent non du système scolaire, mais du privé, de la famille en fonction de ses choix, particulièrement dans la réalité multi-ethnique et multiculturelle qui caractérise le Québec d'aujourd'hui. C'est clairement ce que les futurs enseignants déclarent majoritairement: "ces matières devraient faire l'objet d'un apprentissage hors de l'école, car elles relèvent de choix personnels".

Deux cas sont particulièrement intéressants en ce qu'ils mettent en évidence le poids des représentations sociales collectives sur la hiérarchisation des matières établies

Table 2
ORDRE HIÉRARCHIQUE, ÉTABLI PAR LES ENSEIGNANTS EN EXERCICE, DES MATIÈRES ENSEIGNÉES
AU PRIMAIRE SELON SIX ENQUÊTES: VUE D'ENSEMBLE

Rang	Recherche CSE (1980-1981)	Recherche Laforest (1988-1989)	Recherche Lenoir (1990-1991)	Recherche FCAR (1992-1995)	Recherche CRSH (1995-1998)	Recherche FQRSC (2002-2005)
1	Français	Français	Français	Français	Français	Français
2	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques
3	Éducat. physique	Scienc. humaines	Scienc. humaines	Scienc. humaines	Scienc. humaines	Géogr., hist. + cit.
4	Scienc. humaines	Sciences nature	Éducat. physique	Sciences nature	Sciences nature	Sciences et techn.
5	Anglais	Anglais	Sciences nature	Anglais	Anglais	Éd. phys. + santé
6	(Éduc. à la santé)	Éducat. physique	Anglais	F. pers. et sociale	Éducat. physique	Anglais
7	Formation morale	Arts	F. pers. et sociale	Enseign. religieux	F. pers. et sociale	Arts plastiques
8	Sciences nature	F. pers. et soc.	Enseign. religieux	Enseign. moral	Arts plastiques	Art dramatique
9	Enseign. religieux	Éducation morale	Arts plastiques	Arts plastiques	Enseign. moral	Musique
10	(Éducat. sexuelle)	Enseign. religieux	Musique	Éducat. physique	Musique	Enseign. moral
11	Arts plastiques	Enseign. religieux	Enseign. moral	Musique	Art dramatique	Danse
12	Musique	Enseign. moral	Enseign. moral	Art dramatique	Danse	Enseign. religieux
13	Expr. dramatique	Arts plastiques	Art dramatique	Danse	Enseign. religieux	
14	Activ. manuelles					
15	Danse					

Table 3

ORDRE HIÉRARCHIQUE, ÉTABLI PAR DES ENSEIGNANTS EN EXERCICE, DES MATIÈRES ENSEIGNÉES AU PRIMAIRE SELON LA RECHERCHE CRSH 2004-2007

Rang	Sept enseignants participants	Résultats du questionnaire
1	Français	Français
2	Mathématiques	Mathématiques
3	Éducation physique et à la santé	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté
4	Sciences et technologie	Éducation physique et à la santé
5	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	Sciences et technologie
6	Anglais	Anglais
7	Musique	Musique
8	Arts plastiques	Arts plastiques
9	Art dramatique	Art dramatique
10	Danse	Danse
11	Enseignement moral et religieux catholique	Enseignement moral et religieux catholique
12	Enseignement moral et religieux protestant	Enseignement moral et religieux protestant

par les enseignants. Le déclin prononcé de l'importance accordée à l'enseignement religieux est sans doute le fait d'un rejet accru de la confessionnalité du système scolaire québécois, au point où, finalement, la déconfessionnalisation des structures administratives est devenue officielle en juin 1998 avec le remplacement des commissions scolaires confessionnelles (catholiques ou protestantes) par des commissions scolaires fondées sur une base linguistique (francophone ou anglophone). D'autre part, on assiste actuellement à un rajeunissement majeur du corps des enseignants du primaire et l'on peut faire l'hypothèse que les nouveaux enseignants du primaire adhèrent moins à la foi catholique ou, du moins, considèrent que l'enseignement religieux ne devrait pas relever de l'enseignement scolaire. Cette hypothèse, que les futurs enseignants confirment explicitement dans la recherche FQRSC en justifiant la place de l'enseignement religieux en tant que matière secondaire, correspond d'ailleurs au constat que faisait il y a déjà dix ans le comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (Dubois et Bouchard, 1997), ainsi qu'aux propositions du Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (Gouvernement du Québec, 1999). Dans le cas de l'anglais, nous avançons que sa place est liée à deux facteurs: la localisation spatiale des enseignants répondants rend cette matière plus importante dans les milieux urbanisés et industrialisés, où la présence de l'anglais est plus visible et jugée nécessaire; les attitudes des enseignants, selon leurs origines sociale, culturelle et économique, ainsi que leurs convictions politiques, jouent sur leur appréciation de l'importance de l'apprentissage d'une langue qui est officiellement une langue seconde, non une langue étrangère.

Trois recherches (Lenoir 1990-1991, FCAR 1992-1995 et CRSH 1995-1998) ont plus particulièrement permis de questionner les enseignants du primaire en exercice quant à la hiérarchisation des matières en fonction de l'apport de chacune d'elles aux

types de savoirs généralement retenus par le vocabulaire en vigueur dans le monde de l'éducation. Les futurs enseignants vont dans le même sens. Les résultats privilégient systématiquement les deux mêmes matières scolaires pour le développement des savoirs et des savoir-faire. Les sciences humaines et les sciences de la nature, dont la raison d'être principale est pourtant la production conceptuelle de la réalité humaine, sociale et naturelle (Gosselin, Lenoir et Hassani, 2005; Lenoir, 1991), ne sont saisies que comme que des accès à une culture générale peu utile et avant tout que d'un point de vue techno-instrumental. Elles ne viennent qu'ensuite et après l'anglais. Cette tendance illustre l'option nettement instrumentale qui caractérise l'enseignement primaire et la représentation qui en est faite. Elle est si forte que, dans le nouveau curriculum implanté au primaire à partir de 2001, alors qu'il se veut socioconstructiviste dans ses orientations, les programmes de sciences de la nature et de sciences humaines ont été supprimés des deux premières années d'enseignement pour laisser plus de place à l'enseignement du français et des mathématiques. Les résultats de la recherche FQRSC 2002-2005 montre que la très grande majorité des futurs enseignants se réjouissent de cette suppression.

Les matières de base et les matières secondaires

La présence d'une hiérarchisation marquée des matières implique que l'interdisciplinarité se réduit généralement à un prétexte en vue d'un gain de temps accordé à l'enseignement des deux matières dominantes. La distinction entre matières de base et matières secondaires est intéressante à ce propos.

Cette distinction utilisée par le langage courant dans les milieux de l'éducation s'établit tout au long des 25 années de manière très stable. En fait, seuls le français et les mathématiques sont considérés des matières de base –sauf exception passagère pour l'anglais (recherche Lenoir, 1990-1991 et recherche FCAR 1992-1995)–, toutes les autres matières étant considérées à des degrés divers des matières secondaires. Des analyses plus fines mettent en évidence l'existence d'un très grand écart entre les matières dites de base et les matières dites secondaires, ces dernières pouvant être regroupées en deux ensembles distincts qui varient relativement peu au cours des années: les matières placées de la troisième à la sixième place étant jugées plus importantes que les autres (anglais, sciences humaines, sciences, éducation physique, et parfois musique et arts plastiques), les dernières étant totalement déconsidérées (enseignement moral, enseignement religieux, art dramatique, danse).

Cette distinction est à la fois porteuse d'une réalité bien tangible et d'une vision réductrice de l'éducation. D'une part, il est clair que l'apprentissage de la langue maternelle et des mathématiques est essentiel dans la vie de tous les jours et constitue également un passeport pour la poursuite des études. Les réponses des futurs enseignants comme des enseignants en exercice l'attestent amplement. Mais, d'autre part, parce

que, pour les enseignants du primaire, les matières de base sont centrées avant tout sur le développement d'habiletés d'ordre cognitif alors que les matières secondaires visent essentiellement le développement de dimensions culturelles et parfois affectives chez l'élève, leurs représentations de l'éducation primaire en reste à une vision techno-instrumentale, centrée sur les apprentissages à lire, à écrire et à compter. Une telle représentation enlève alors toute possibilité de recourir à une approche interdisciplinaire riche, fondée sur l'interrelation entre les matières scolaires qui visent avant tout la conceptualisation de la réalité naturelle, humaine et sociale (les sciences et les sciences de la nature) et les matières qui visent l'expression de cette réalité, ce que sont fondamentalement la langue maternelle sur le plan symbolique et les mathématiques sur le plan formel. C'est pourquoi nous reprenons la définition de De Landsheere (1979) pour qui les matières de base sont des "connaissances qui sont l'instrument des autres acquisitions" (p. 170). Et nous qualifions alors les sciences et les sciences humaines de matières fondamentales par leur fonctions primordiales de conceptualisation, ce qui ne peut se produire sans l'acquisition du langage et de la formalisation de la réalité construite humainement et socialement.

Pourtant, il y a là, de la part de ces enseignants, au regard des sciences humaines et des sciences de la nature en particulier, une représentation sociale pour le moins réductrice de leur place et de leur fonction dans la formation d'un être humain. Comment alors concevoir un enseignement du français et des mathématiques qui ne soit pas essentiellement instrumentalisé? Et comment concevoir un enseignement qui ne repose pas sur des conceptions épistémologiques de type transmissif et qui ne s'actualise pas par des processus d'imposition de savoirs réifiés?

Conclusion

Le constat d'une incompréhension de l'interdisciplinarité dans la formation initiale à l'enseignement comme dans le milieu scolaire n'est pas sans susciter de sérieuses interrogations au regard de la formation initiale et continue des enseignants dans une perspective d'intervention qui requiert à la fois de solides bases disciplinaires et l'acquisition de compétences professionnelles (organisatrices, relationnelles, etc.) en vue de concevoir et de mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage soutenant le croisement et l'interrelation entre des contenus cognitifs de diverses provenance. Dans l'état actuel de la formation à l'enseignement, la réflexion sur l'interdisciplinarité au Québec, au-delà des discours apologétiques et des énoncés de principe, au-delà des prescriptions ministérielles, en est à ses premiers balbutiements. Rien actuellement ne permet de pronostiquer ce qu'il en sera dans dix ou 20 ans.

Nous ne ferons que relever, pour terminer, qu'une formation à, par et pour l'interdisciplinarité devrait se concevoir dans un double mouvement complémentaire

et interrelié, celui de l'interdisciplinarité centripète, qui renvoie au sens et qui implique le recours à des situations d'apprentissage qui font socialement sens, et celui de l'interdisciplinarité centrifuge, qui renvoie à la fonctionnalité et qui implique le recours à une pédagogie projective. Plus spécifiquement, la perspective centripète aurait pour finalité centrale la construction du savoir (intégration des processus d'apprentissage et des savoirs; construction, expression et mise en relation avec la réalité) par le biais de l'intervention éducative; elle s'exercerait en tant qu'unité épistémologique spécifique à la structuration interdisciplinaire du curriculum de l'enseignement primaire; elle ferait interagir "verticalement" les niveaux disciplinaire, interdisciplinaire, transdisciplinaire et circumdisciplinaire; elle ferait interagir "horizontalement", à chacun des niveaux (disciplinaire, interdisciplinaire, transdisciplinaire et circumdisciplinaire) les constituants de chacun de ces niveaux. Quant à la perspective centrifuge, elle poursuivrait une approche intégratrice des apprentissages et des savoirs en recourant au projet de production éducative (application fonctionnelle et transfert des connaissances et des compétences développées).

Références

- Beyer, P.** (1997). Religious vitality in Canada: The complementarity of religious market and secularization perspectives. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36(2), 272-288.
- Conseil supérieur de l'éducation** (1982). *Le sort des matières dites "secondaires" au primaire*. Avis au Ministre de l'Éducation: Québec, Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation** (1991). *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social* (Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation). Québec: Les Publications du Québec.
- De Landsheere, G.** (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dubois, C. et Bouchard, M.** (1997). *Vers un nouvel équilibre. Avis à la ministre de l'Éducation sur l'évolution de la confessionnalité scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Comité catholique.
- Fourez, G.** (1994). *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles: De Bœck Université.
- Gosselin, M., Lenoir, Y. et Hassani, N.** (2005). La structuration par domaines du nouveau curriculum de l'enseignement primaire: une analyse critique du modèle retenu. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 169-200). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Gouvernement du Québec** (1963-1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Rapport Parent) (5 vol.). Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec** (1986). *L'intégration des matières au primaire. Document de réflexion* (Document de travail). Québec: Ministère de l'éducation, Direction des programmes.
- Gouvernement du Québec** (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.
- Gouvernement du Québec** (1994a). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.
- Gouvernement du Québec** (1994b). *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* (Rapport Corbo). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires: Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (1997a). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise* (Rapport Proulx). Québec: Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (2001a). *Programme de Lenoir, Y. et Laforest, M. (2004). Préoccupations interdisciplinaires dans l'enseignement primaire québécois: Éléments de contextualisation sociohistorique. In M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* (p. 53-89). Québec: Presses de l'Université Laval. *formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Lacotte, J. et Lenoir, Y.** (1999). Didactics and professional practice in preservice teacher education: A comparison of the situations in France and in Québec. *Instructional Science. An International Journal of Learning and Cognition*, 27(1), 165-192.

- Laforest, M.** (1989). *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1988)*. Thèse de doctorat en sociologie de la connaissance (nouveau régime), Université de Paris 7, Paris.
- Laforest, M. et Lenoir, Y.** (1997). La formació de mestres al Quebec: Estat actual i perspectives de futur. *Temps d'educació*, 18, 191-240.
- Larose, F. et Lenoir, Y.** (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1), 189-228.
- Lenoir, Y.** (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris 7, Paris.
- Lenoir, Y.** (1992). Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration des matières: résultats d'une recherche exploratoire. In R. Delisle et P. Bégin (dir.), *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?* (p. 17-57). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y.** (1996). *Autonomie didactique et interdisciplinarité: la situation des enseignants du primaire au Québec*. Communication au Symposium du CIRID sur "l'autonomie, un principe didactique?". Strasbourg: Université des sciences humaines.
- Lenoir, Y.** (1999). Interdisciplinarité. In J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (p. 291-314). Paris: Hachette.
- Lenoir, Y.** (2003). La transdisciplinarité, un phénomène naturel redécouvert, mais aussi chargé de prétentions. *L'autre forum*, 7(3), 40-48.
- Lenoir, Y.** (2005). Le "Rapport Parent" ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y.** (2006). Practices of disciplinarity and interdisciplinarity in Quebec primary schools: Results of twenty years of research. *Journal of Social Science Education*, 5(2), 19-36.
- Lenoir, Y. et Geoffroy, Y.** (2000). Conceptions de l'intégration dans l'enseignement primaire aux États-Unis et au Québec: une perspective sociohistorique. *Carrefours de l'éducation*, 10, 118-154.
- Lenoir, Y. et Hasni, A.** (2006). Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire: de la maîtrise à l'adéquation. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 125-166). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. et Laforest, M.** (1996). La formació del professorat al Quebec: context històric, situació actual. *Temps d'educació*, 16, 269-305.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Dirand, J.-M.** (2006). Formation professionnelle et interdisciplinarité: quelle place pour les savoirs disciplinaires? In B. Fraysse (dir.), *Professionnalisation des élèves ingénieurs* (p. 13-35). Paris: Editions L'Harmattan.

- Lenoir, Y., Larose, F. et Laforest, M.** (2001). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez les enseignants québécois du primaire.. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 67-79.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A.** (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-514.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L.** (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. 2 – Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 125, 109-146.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y.** (2005). L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche. Sherbrooke: Éditions du CRP.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 de noviembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 10 de diciembre de 2007

LAS IMÁGENES DE LOS PROFESORES: INVESTIGACIÓN E INVESTIGACIONES

Teachers' images: research and researches

JEAN HOUSSAYE*

Resumen

El artículo ilustra las investigaciones que en educación han estado referidas a las imágenes y las representaciones de los buenos y malos profesores. Para ello se sigue la evolución en lengua francesa, a partir del momento en que ellas se han catalogado como científicas, y hasta el final del siglo XX. Se distinguen y se presentan cuatro períodos que permiten caracterizar los momentos y las aproximaciones científicas subyacentes. En este contexto se ha podido identificar la hegemonía de la Psicología y su posterior crisis.

Se ha podido establecer además el tipo o rama de la Psicología que se construye en torno a un enfoque específico en sus intenciones de estudiar el tema. En el último período se describe cómo la hegemonía de la Psicología es impugnada vivamente por la Sociología, ciencia que parece apoderarse cada vez más de este objeto de investigación. Finalmente, en las conclusiones se abordan algunas reflexiones más generales y epistemológicas.

Palabras clave: historia de las ideas pedagógicas, buen profesor, epistemología de las ciencias de la educación y formación de profesores

Abstract

The article illustrates educational research referring to representations and images of both good and bad teachers. To this end, the evolution in French language is followed since research was considered scientific until the end of the 20th century. The study distinguishes four periods that allow underlying scientific approaches to be characterized. In such context the hegemony of Psychology and its later crisis have been identified. Additionally, the branch of Psychology built upon a specific approach aiming to study the topic is established. The last period describes how the hegemony of Psychology is strongly impugned by Sociology which in turn is increasingly taking over this object of research. Finally, the conclusions deal with some more general and epistemological conclusions.

Key words: history of pedagogical ideas, good teacher, epistemology of education sciences, teacher education

* Professeur des Universités, Sciences de l'éducation CIVIIC – Université de Rouen, jean.houssaye@univ-rouen.fr

Introducción

Nuestro propósito en este artículo es ilustrar acerca de las investigaciones que en educación han hecho referencia a las imágenes y las representaciones de los buenos y malos profesores. Para ello, recorreremos la evolución de estas investigaciones en lengua francesa, a partir del momento en que se definen como científicas y hasta el final del siglo XX.

Para que estas investigaciones se realizaran fue necesario, en primer lugar, un cambio de referencia en educación, es decir, que la ciencia psicológica substituyera a la Filosofía. Este paso va a operarse al principio del siglo XX. Antes era la Filosofía la que dictaba su ley a una determinada “psicología del alma”. ¿Cuál era entonces la representación del buen profesor que sostenía esta Filosofía? Aquella que, de una determinada manera, está siempre en vigor en un gran número de profesores...

Saber de profesor, voluntad del alumno. Tal era la fórmula del éxito en la escuela. Los años 1880 van a señalar un cambio de dirección capital en la pedagogía secundaria y en realidad poco a poco también en la enseñanza primaria (Prost, 1968). La antigua pedagogía se basaba en los ejercicios de los alumnos, el estudio era el momento esencial y la clase se ponía al servicio de los deberes, la clase magistral pasa a ser el momento central de la enseñanza. Las lecciones del maestro acceden al estatuto de ejemplar, la acción pedagógica está incluida en la influencia, en el contacto, en la frecuentación del conocimiento del profesor. Este último en adelante se describirá como ser dotado, inteligente, brillante; sabrá hacer las clases. La referencia a los métodos, que se supone hace hincapié en la capacidad de hacer trabajar los alumnos, no dejará devaluarse, de considerarse como propio de “la enseñanza primaria”.

Del lado del alumno esta cualidad del saber del buen maestro sólo exige ser encarnado. Ser de razón, libertad, el niño debe querer la verdad. Los especialistas de la educación del final del siglo XIX van a elaborar una verdadera estatua a la voluntad del niño. En nombre de su saber, por medio de su autoridad, el maestro debe dirigir la voluntad del alumno. Así, en *L'éducation de la volonté*¹ (1893), Payot designa al buen pedagogo como el que reúne tres cualidades:

1. Es buen psicólogo (para conocer los movimientos secretos del corazón).
2. Tiene una ciencia profunda del alma (para saber las necesidades del espíritu).
3. Tiene la ciencia de las verdades morales (para dirigir bien la voluntad en función de los fines superiores).

Pero la Filosofía, y su Psicología del alma, van a dejar su lugar a la ciencia psicológica experimental. Las investigaciones científicas sobre los buenos y los malos

¹ La Educación de la voluntad.

profesores van a desplegarse y a enriquecerse por etapas sucesivas. Recorriendo el siglo XX distinguiremos cuatro (Houssaye, 2001).

1. El nacimiento de las investigaciones o el buen maestro como producto de la ciencia del niño

Epistemología

Hasta cierto punto el movimiento será el siguiente: el saber científico pedagógico del maestro sobre el niño depende del saber científico psicológico del maestro sobre el niño, y este no es otro que el respeto que los especialistas científicos de la educación han establecido sobre la naturaleza del niño, aquello que se da a leer en las investigaciones científicas.

Así, es el niño quien “dicta” al científico quien él es y quien dicta al maestro qué debe hacer. La ciencia psicológica es una ciencia que, en primer lugar, escucha al niño; el saber pedagógico consistirá asimismo en ponerse a escuchar al niño. El maestro sólo es bueno porque respeta la naturaleza del niño; este último ahora es conocido por el desarrollo y el planteamiento científico; la Psicología deberá, por lo tanto, interrogar científicamente al niño para saber quién es el buen maestro. Se demandará al alumno, por lo tanto, lo que debe ser el buen maestro.

Tal es el sentido subyacente del planteamiento explícito de lo que parece ser la primera obra sobre las concepciones del maestro a partir de los alumnos. En 1934 aparece “*Le maître idéal d’après la conception des élèves. Recherche expérimentale*”². La obra, escrita por Keilhacker, profesor de Psicología y Pedagogía de una universidad alemana (Königsberg), abre la serie de publicaciones consagradas enteramente a esta cuestión de los buenos y malos maestros y alumnos. Ahora que la ciencia de la educación hace referencia, la pregunta puede plantearse en toda su amplitud, como objeto específico que debe examinarse como tal, y no como elemento de concepciones educativas globales. El objetivo no tiene ambigüedades: “*además de este vacío teórico, estaba sobre todo preocupado, eligiendo el tema y el método de la investigación, de buscar la posibilidad de lanzar un puente sobre el abismo que separa hoy aún la teoría y la práctica en el ámbito de la pedagogía*” (p. 12). Dicho de otra forma, la investigación experimental tiene como función y como posibilidad modificar el acto pedagógico por medio del saber científico sobre la educación. Sólo las luces de la ciencia pueden garantizar la práctica.

² El maestro ideal según la concepción de los alumnos. Investigación experimental.

Al mismo tiempo, la ciencia no es sino un instrumento objetivo que permite conocer las concepciones de los alumnos sobre el maestro ideal. Keilhacker se apoya en la investigación de un americano, Krutz, que había preguntado en 1896 aproximadamente a dos mil quinientos niños sobre el tema. Cuatro mil escolares de ocho a veinte años van a permitir producir un informe sobre ¿cómo desearía que fuera mi maestro o mi maestra? El tratamiento riguroso de las respuestas “*dará a conocer lo que es necesario hacer.*” Por lo tanto, así como el saber permite regular la acción, asimismo la verdad se hace rectora del bien.

Resultados

La ciencia exige variables. ¿Cuáles serán las más pertinentes?

El sexo de los profesores es una variable que interviene: las muchachas prefieren a las maestras por razones relacionales; sin embargo más a menudo se prefiere a los maestros, ya que son más justos y menos lunáticos. La edad también está presente: los alumnos desafían y cuestionan a los maestros jóvenes (demasiado buenos o demasiado duros) y a los maestros viejos (porque no comprenden a la juventud). El aspecto exterior tiene todavía un papel: las muchachas favorecen el aspecto estético y los muchachos la fuerza y la buena salud. A mayor edad de los alumnos, más hacen prevalecer el aprecio y el respeto interior que la apreciación estética o exterior.

¿A qué conceden más importancia los alumnos?

A la bondad y a la justicia. Ellos comprenden que es necesario el orden, la disciplina e incluso las sanciones, pero piden que el ambiente general, en primer lugar, se caracterice por la bondad, el afecto y el buen humor. La severidad se considera como normal, a condición de que, en primer lugar, se caracterice por la calma, la paciencia, la bondad y la justicia. Dejada a sí misma, se vuelve injusta. Ahora bien la justicia es la cualidad más valorada por los alumnos. Un maestro justo no puede ser un mal maestro. La justicia parece reunir así un haz de cualidades que permite definir al maestro ideal: “*por cierto, era severo, pero justo*” (p. 132).

Los alumnos no olvidan que el maestro es un profesor y esperan de él que enseñe. Los alumnos hacen hincapié en las condiciones. Los más jóvenes (diez a trece años) tienen ansias de aprender, pero piden que los deberes y tareas en clase no sean demasiado difíciles, que se anuncien de antemano, que el maestro sepa explicar cordialmente. Los alumnos de mayor edad desean una enseñanza interesante, que suscite el interés y no el aburrimiento, una enseñanza cercana a la vida, a la práctica y útil, integrando el trabajo personal, teniendo en cuenta a los más débiles. A más edad de los alumnos más favorecen la educación sobre la instrucción. Desean un maestro firme y sólido, ejemplar

y convencido, comprometido en las realidades sociales, y que suscite la independencia y responsabilidad.

El profesor ideal como doble reflejo; del niño y del adolescente

En resumen, la investigación de Keilhacker, efectuada en 1934, deja en evidencia que los alumnos se inclinan principalmente por las relaciones personales con los profesores, y esto aumenta con la edad. Vemos a los alumnos, incluso a través de la severidad y la justicia, reclamar de una manera un poco patética el amor de sus maestros, como si se tratase de un deber recíproco. Aunque cabe considerar que la práctica apenas alcanza para este tipo de relación (el maestro ideal no es la realidad), todo pasa como si una solicitud de amor y consideración se relevara desde las escuelas: los alumnos desean que los maestros les apoyen, trabajen y actúen con ellos, inspiren confianza, los comprendan, sean sus amigos guardando, al mismo tiempo, estimación y respeto.

Keilhacker reconoce que la concepción del maestro ideal se desarrolla en función de la influencia de la época, del medio (el maestro joven, físicamente atractivo, ocupó en los años 30 el lugar del empleado de administración de los años 20) y de los factores que parecen absolutos y, sin embargo, vinculados a la naturaleza misma de la profesión (competencia intelectual).

Pero lo que él quiere relevar en su estudio experimental, es que esta representación está vinculada al desarrollo psicológico del niño y del adolescente: la evolución de la concepción del maestro ideal no es más que una parte de la evolución orgánica y psíquica del niño y del adolescente. El profesor ideal no es más que el doble reflejo del niño y del adolescente. Es el conocimiento psicológico del niño y del adolescente lo que debe ser respetado.

El maestro ideal debería ser el maestro real porque su “verdad” está inscrita en la naturaleza psicológica del desarrollo del pequeño hombre. Al poner al día la psicología del niño, accedemos a la verdad de la infancia y, a través de ella, se puede diseñar y justificar la “buena acción” por parte de quien tiene la responsabilidad de educar a esta misma infancia.

Convertida en referencia para la educación, la ciencia instala el orden. Para lograrlo, pasa en adelante y por medio de la psicología, olvidando los callejones sin salida de la Filosofía. Actuar precisamente en educación va a depender del saber científico sobre educación. El buen maestro puede así ser un objeto específico, legítimo y susceptible de enfoques experimentales. La ciencia nos enseña que depende de la psicología del niño y el adolescente, y que debe ante todo probar cualidades humanas de justicia, comprensión y proximidad. El tema del buen maestro está ahora instalado, disponible para el despliegue de todo un saber.

2. El estallido de las psicologías en los años 1960-1970

La Psicología va a desplegarse en el campo de la ciencia de la educación. Se trata de una nueva etapa que se asienta fuertemente en los años 1960-1970, y que va a tomar diferentes tonalidades dependiendo de aquello que va a darse a conocer como “psicologías”.

Es así que podemos distinguir tres psicologías, cada una de las cuales será ilustrada por un solo autor: la Psicología de los Caracteres, la Psicopedagogía y la Psicología Clínica.

2.1. *La Psicología de los Caracteres*

Un ejemplo típico de la Psicología de los Caracteres que se desarrolla en este período es proporcionado por Mossé-Bastide (1966), autor que va a encontrar en la caracterología de “*Le Senne et Mounier*” las riquezas de un buen maestro. Sólo el apasionado e imperioso (emotivo-activo-secundario) puede ser un buen profesor; segundo, es una verdad para el colérico animador (emotivo-activo-primario) y para el sanguíneo sagaz y regular (no emotivo-activo-primario). El flemático es demasiado frío y severo, el amorfo demasiado perezoso, el apático demasiado rutinario, el nervioso demasiado caprichoso y el sentimental, demasiado tímido (aunque Pestalozzi hace la excepción).

Por otra parte, con autoridad nos dice nuestro especialista que un cuestionario aplicado a los maestros confirma las cualidades requeridas y reconocidas: combatividad, perspicacia, alegría, organización de todas las clases por medio de tareas pertinentes. Sócrates sigue siendo la estatua de las tres virtudes de los profesores: es un promotor de la curiosidad, un modelo y un jefe.

2.2. *La Psicopedagogía*

Esta definición, clásica pero cerrada del buen maestro como especialista de la ciencia de la educación será confirmada un poco más tarde y, en el marco de la psicopedagogía, por una investigación realizada por Voluzan (1974) a partir de los informes de los inspectores sobre los maestros de enseñanza primaria entre 1948 y 1968.

¿Cuál es el resultado? Que un buen maestro es caracterizado ante todo por una concepción rígida y rutinaria del acto pedagógico. Es completamente un profesor tradicional: técnico experimentado, funcionario sacrificado, el que transmite el conocimiento eficazmente y rápido.

Por el contrario, en los funcionarios titulares de las clases especializadas, las cualidades requeridas varían sensiblemente: las aptitudes físicas y deportivas triunfan sobre el intelecto; las disposiciones individuales y privadas deben considerarse aún

más que los resultados y las competencias académicas; la vocación debe ser sin falla y total. Pero esta imagen clásica del profesor, aseguradora pero no asegurada, al final de los años sesenta, va a agrietarse cada vez más seriamente.

2.3. *La Psicología Clínica*

*L'école dans la société*³ de Mollo (1969) va a resonar como un acto de acusación. Porque si bien él se quiere fuerte, el maestro es frágil; el fantasma lo eleva, el maestro lo traiciona. La mayoría de los futuros maestros interrogados por el autor da una imagen idealizada de su oficio: fuerte en su vocación, habitado por una conciencia aguda de su responsabilidad, el profesor se propone ante todo dar de sí mismo la imagen de un modelo tanto a la sociedad como al alumno. Tiene una belleza que pretende ser vertida en los otros, no deja de cultivar una voluntad de dominación y una representación de sí valorizada. A este maestro ideal corresponde, por supuesto, un alumno igualmente ideal, al menos en las representaciones de los profesores.

El buen alumno demuestra sobre todo cualidades morales (es estudioso, trabajador, atento, disciplinado y aplicado) y, de forma secundaria cualidades intelectuales (inteligencia, buena comprensión, curiosidad, vitalidad e interés). Al revés, el mal alumno demuestra sobre todo desinterés escolar (pereza y descuido); que da prueba de una ineptitud intelectual o indisciplina. Esto significa que las cualidades esenciales del alumno hacia su maestro son las siguientes: pasividad, obediencia, conformismo. El alumno no es más que el receptor de un maestro modelo que se siente en el deber de moldear a otros. El buen alumno es la prueba viva de la actividad y el valor del maestro.

Como subraya Mollo: “*colocando la ideal relación del maestro-alumno bajo la señal de la deferencia y la admiración, equivaldría a admitir tácitamente la estrecha tutela del niño por el adulto*” (p. 193). Hacemos notar que el alumno ideal no es el mejor alumno, sino aquél que establece relaciones privilegiadas con el maestro.

Resultado de esto último, producto de la sociedad escolar, el alumno ideal no es más que el complemento del maestro ideal que, por medio de él, puede darse por digno de admiración, lo que no impide al mismo tiempo al profesor, aunque solo sería para no sentir la negatividad de su soberanía, esperar del alumno una actividad espontánea: éste se siente en el deber de ser curioso, activo, cooperador. Podría decirse que los alumnos van a tener dificultades al asumir tal imagen y a responder a tal expectativa. Sin embargo no es el caso, prueba que sus representaciones son formadas por las de los profesores. Para ellos, el buen alumno es el que también demuestra obediencia, cortesía, cuidado, ausencia de palabrería.

³ La Escuela en la Sociedad.

Las dos imágenes están en correspondencia, excepto sobre un punto, los alumnos son menos admiradores de sus profesores de lo que estos últimos esperan; por el contrario los alumnos hacen entrar en sus relaciones sociales su definición del buen alumno (la amabilidad entre alumnos no es un criterio sostenido por los maestros). En cualquier caso, para los alumnos, el buen maestro es el que demuestra tres cualidades: amabilidad, sentido de la justicia, severidad bien proporcionada.

Es posible observar lo determinante de la dimensión relacional en las representaciones de la clase, tanto de una y otra parte. No es sorpresa de que tal dimensión esté favorecida cuando se sabe que el autor es próximo a la Psicología Social. No obstante, la carga de Mollo era severa y los profesores no podían sino sentirse responsables de seguir manteniendo y esperando estas representaciones que hacen de lo ideal una máquina de malas acciones.

El culpable: era el maestro ideal que quiere a este alumno ideal para seguir manteniendo su poder sobre él y por él. Al final de los años 60, estos propósitos se hacían críticos...

3. La profundización de la Psicología en los años 80

En el curso de los años 80, las psicologías van a proseguir su labor de investigación, cada una a su manera, cada una según su lógica. Nos detendremos aquí para ilustrar tres formas, una vez más por un único autor (o casi): la Psicología Social, la Psicología Clínica, la Psicología Experimental.

3.1. *La Psicología Social*

Describiendo el desarrollo de la Psicología Social, Postic (1989) menciona los trabajos que pretenden establecer la relación entre las categorizaciones de los maestros y sus efectos sobre los alumnos, sea que se trate de profesores punitivos o positivos, inflexibles o abiertos, o que se trate de la discriminación racial, social, individual, positiva o negativa de los alumnos por parte de los maestros, o que se trate de la influencia del estatus escolar de los alumnos sobre el comportamiento de los profesores.

Postic (1989) recuerda también los estudios que establecen un vínculo entre el sexo de los profesores y la relación pedagógica. El alumno (el varón) demuestra aún más agresividad en su relación con el profesor de francés (cuando es hombre) y con la profesora de Matemáticas. La alumna demuestra menos agresividad cuando se trata de un profesor de francés y una profesora de matemáticas. Se trata de una combinación entre identificación y agresividad. Se tendría de esta forma, una verdadera heterogeneidad de roles, de fantasmas y comportamientos por contraste entre los sexos y las

disciplinas. Entre maestros y alumnos, a veces, es la imagen del compañero o socio la que es privilegiada, y a veces, el equilibrio de las fuerzas.

La Psicología Clínica

Por su parte, Mugny y Carugati (1985) piensan haber actualizado el mecanismo de declaración. Destacan que los profesores se refugian principalmente en la ideología del don para explicar el fracaso escolar. Este recurso se acentúa singularmente en los profesores en ejercicio (mientras aquellos que están en formación toman distancia de este punto). Lo que significa que los maestros se convierten en derrotistas y no intervencionistas ante el fracaso escolar.

¡Como si adquirir experiencia consistiera en aprender a aceptar bajar los brazos sin problemas de conciencia!

El profesor consigue mantenerse inmune ante el fracaso de los alumnos, porque considera que se debe a factores sobre los cuales él no tiene responsabilidad. Este movimiento se articula sobre el aumento de la importancia del modelo lógico-matemático en el curso escolar y, por ello, sobre la idealización de un modelo de alumno sereno, comunicativo, sabio y adaptado a la clase.

La influencia del contenido no cesa de afirmarse, en vínculo con una des-responsabilización del profesor. Lo más característico, por otra parte, es que los maestros que defienden la ideología del don es que son aquellos que tienen hijos. Muy especialmente rechazan la responsabilidad del fracaso, se muestran más severos en la evaluación, prefieren una pedagogía clásica por sobre la tutoría. Un conflicto de roles (profesor-padre) acentúa así el carácter defensivo del profesor.

La Psicología Experimental

En resumen, sea que se consideren los trabajos de la Psicología Social o los de la Psicología Clínica de estos años 80, la tendencia es la misma: encontramos la tradición de denuncia de los funcionamientos y representaciones del buen profesor.

Con la Psicología Experimental por el contrario, cambiamos hasta cierto punto de paradigma, para cruzar de nuevo hacia la tradición de la construcción, aquella que desea ser positiva: ella intenta determinar sistemáticamente los factores que permiten definir las facetas del éxito del maestro y así hacerlas adoptar, en particular, por la formación.

Vemos así a Crahay (1989) basarse en numerosas investigaciones para establecer que el buen profesor es el que llega a conducir su clase de manera “suave” con relación al contenido.

¿Qué quiere decir?

¡Que el maestro sabe hacer prueba de *overlapping* sobre la base de un buen *momentum*!

¿Cómo entender tales términos? Poseer un buen *momentum*, es llegar a garantizar un flujo regular de actividades escolares sin cambios bruscos, sin interrupciones o disminuciones excesivas, ya que las vacilaciones generan indisciplina y desinterés.

En cuanto al *overlapping*, apunta hacia la capacidad de hacer dos o tres cosas al mismo tiempo, como aprender y mantener la disciplina. Por ejemplo *Momentum* y *overlapping* están mal relacionados cuando el profesor realiza preguntas que no pueden sino solo crear problemas.

Por lo tanto, más que el aprendizaje el objetivo de la enseñanza es favorecer la atención de los alumnos. Paradójicamente, el mal profesor es el que desea dar primacía al aprendizaje de los alumnos sobre la sola garantía de su participación, pero él se dirigirá hacia perturbaciones en la clase y eso se podrá inevitablemente observar... Se pensará incluso que con este profesor los alumnos aprenden mal. Una insuficiencia de *momentum* no perdona.

En el período anterior comenzaban a surgir dudas sobre estos estudios experimentales sistemáticos relativos, por ejemplo, a las facetas del buen maestro, recordando que todas estas investigaciones parecían muy poco fiables, la duda no aparece más en estos años 80. Así, sobre bases más amplias que el trabajo anterior, Postic y De Ketele (1988) se esforzarán por producir resultados de estudios experimentales sobre aspectos que favorecen el aprendizaje de los alumnos. Extraen una relación de conocimientos técnicos en torno a cinco elementos fundamentales y a seis elementos prácticos.

¿De qué depende el aprendizaje de los alumnos?

De la estimulación cognitiva (claridad, estructuración, conocimiento de los objetivos), estímulo motivacional (tipos de motivación, entusiasmo, estímulos), clima social de la clase (claridad en las normas, actitudes consecuentes, prácticas, actitudes positivas), del refuerzo (presencia y características del intercambio de información) y del compromiso en la tarea (duración de la enseñanza, tiempo efectivo, atención, actividad).

Podría creerse que todos estos conceptos desembocan si se quiere en una complejidad de la acción que se debe tener en cuenta en la cotidianidad de la clase. Sin embargo, curiosamente, la práctica predicada sigue siendo relativamente simple y clásica, si consideramos el modelo general de la enseñanza eficaz tomada de Rosenshine y Stevens (1986), seis elementos resultan prioritarios: la revisión diaria y el control de los deberes; la presentación metódica del contenido; guía en la progresión; la corrección y la retroacción (intercambio de información); el trabajo individual; la revisión sistemá-

tica y global. Observamos por lo tanto, desde la Psicología Experimental, establecer un catálogo o manual de consejos prácticos para cada uno de estos aspectos, reforzando una pedagogía subyacente que entiende como bueno lo tradicional.

4. El desembarco de las sociologías en los 90

Mientras que las psicologías continuarán sus trabajos según sus inclinaciones respectivas, los sociólogos, que hasta ahora se habían centrado sobre todo en el buen y el mal alumno (Houssaye, 2001), van en los años 90, a abordar finalmente al buen y al mal profesor. Sus investigaciones van a permitir destacar varios aspectos. Retendremos tres: los efectos del efecto-maestro; el angelicalismo de la formación; las tipologías de profesores.

4.1. *Los efectos del efecto maestro*

Felouzis (1997) a partir de una investigación realizada en clases de secundaria dedica toda una obra a la eficacia de los profesores. Ciertamente los mejores alumnos al final de año se encuentran entre los mejores del principio del año. No obstante, la acción de los profesores dista mucho de ser nula. A este nivel, las diferencias de adquisición según el nivel social tienen verdadera pertinencia, sobre todo si se encuentran a más niños de cuadros altos que de obreros.

Por el contrario, la relación establecida en clase entre estos últimos alumnos y el profesor tiene efectos específicos sobre las adquisiciones. En matemáticas un 15% de la variación se explica por esta relación y en francés, un 13%.

Sin embargo, las distintas características de los profesores (titular o no, jóvenes o viejos) no explican este efecto. Este efecto parece ser el resultado de las expectativas que se manifiestan, entre otras cosas, por el tipo de impresión más o menos severa (con una variación de 2,5 puntos sobre 20). En efecto, la impresión refleja el conjunto de comportamientos pedagógicos organizados por medio de estas expectativas. El mal profesor se caracteriza por expectativas negativas de sus alumnos, práctica de enseñanza poco constante y una apreciación conflictual de los alumnos. Al contrario, el buen profesor, demuestra expectativas positivas y emplea estrategias de valorización.

La eficacia pedagógica depende, por lo tanto y finalmente, de las actitudes hacia la enseñanza y los alumnos, las que pueden ser simbolizadas bajo la forma de dos actitudes ideal-típicas antagónicas: el ritualismo académico y el pragmatismo pedagógico.

La primera ya no es eficaz con la masa de nuevos alumnos de secundaria. Los maestros son llamados a convertirse en pedagogos. Es más bien en la relación subjetiva que los profesores mantienen con su oficio en donde se construye su eficacia. Tal relación no es solamente contingente. En función de la prioridad concedida a la disciplina o a los

propios alumnos, se imponen los estilos de los maestros, tradicionales o pedagógicos. Los efectos escolares de aprendizaje dependen en adelante de los segundos, simplemente porque los alumnos de secundaria cambiaron.

Los alumnos de sectores generales del currículo esperan que el profesor esté interesado y sea apasionado; aprecian también que sea eficaz (que utilice un buen método, que sepa y permita aprender) y de que se haga respetar. Los alumnos de sectores tecnológicos colocan ante todo la relación (que el profesor se interese por los alumnos, que los incluya, que genere un buen ambiente); piden también que el profesor genere el deseo de trabajar y de desarrollar una visión interesante de la escuela y de los estudios.

Los de los sectores profesionales requieren que se les explique, se les haga comprender (saber explicar, ser paciente, ocuparse de los más débiles); sueñan también que el maestro haga reinar en la clase la calma necesaria para la transmisión pedagógica.

Sin embargo, en cualquier caso, la autoridad ya no se da, debe construirse. Es decir, si hay características identificables en un buen maestro, ellas también deben ponerse en relación con las características de los establecimientos. Lo que significa que el efecto-maestro está influido por el efecto-establecimiento.

4.2. *El angelicalismo de la formación*

Perrenoud (1999), por su parte, siguió desentrañando las actuales representaciones voluntaristas sobre la formación de los profesores. Destaca, por ejemplo, que las imágenes que se dan de la profesión del profesor en los planes de formación clásicos son de un angelicalismo que consterna: es imposible encontrar en ellos referencias al poder, ni a problemas, ni a la seducción, como tampoco relación a la autoridad, ni al peso de la cultura en las actitudes, ni a los conflictos inherentes a lo que sucede en la clase. Es como cubrir –sentencia– con un manto la realidad del oficio del profesor, por ejemplo: si se enseña mediocre o superficialmente, o incluso si no se enseña, si las cosas no se controlan bien, si se encuentran aburridas o inútiles; si algunos alumnos o algunos colegas son insoportables.

Se dista mucho de tener todos los días la disponibilidad y la energía deseada para creer. El credo constructivista, que hoy sirve de paradigma en formación, reconoce la parte determinante de la actividad del sujeto en su desarrollo y en sus aprendizajes, los profesores están aún lejos de garantizar a diario esta actividad, a pesar que la formación de los profesores intenta difundir la buena noticia.

4.3. *Las tipologías de profesores*

Entrando en el terreno de los psicólogos, los sociólogos encontrarán a uno de los clásicos de las investigaciones sobre los profesores, la determinación por tipologías. Pero

evidentemente van a hacerlo a su manera. Así Demailly (1999), destaca que la identidad profesional del profesor, en crisis e incapaz de agruparse en torno a un mito común, estalló en tres grandes posturas.

Los “*intellos*” son aquellos profesores que fundan su identidad sobre la cultura, clásica o de vanguardia; su oficio, está al servicio del conocimiento. Los “*militantes*”, ellos se reúnen en torno al compromiso social y político; su oficio, es una vocación tanto como una inscripción en la ciudadanía. Los “*empleados*”, finalmente, liberales o autoritarios, consideran al profesorado como un oficio más; su *leitmotiv*, es la lucha diaria por el mantenimiento de una determinada comodidad y defensa de las normas.

Pero he aquí que, en los años 80, una nueva figura ha surgido: los “*profesionales*”. Con ellos, el marco mental se desplaza hacia las organizaciones (de la clase al establecimiento y al medio ambiente). Su experticia técnica integra el aprendizaje, los conocimientos profesionales, la ingeniería pedagógica. Su capacidad de iniciativas les lleva a utilizar los márgenes de maniobra dejados por el sistema para favorecer la calidad, hoy son ellos los “buenos profesores”, ¿y de mañana?

Conclusiones

Nuestro propósito ha sido ilustrar aquellas investigaciones que en educación han estado referidas a las imágenes y las representaciones de los buenos y malos profesores. Para ello, hemos seguido su evolución en lengua francesa, a partir del momento en que ellas se han catalogado como científicas, y hasta el final del siglo XX (Houssaye, 2001).

Distinguimos cuatro períodos, en cada uno de los cuales caracterizamos sus momentos y sus enfoques científicos constituyentes. Así hemos podido situar el surgimiento y luego el estallido de la hegemonía de la Psicología en este ámbito. También hemos destacado el tipo o rama de la Psicología que se construye en torno a un enfoque específico en sus intenciones al estudiar el tema. Finalmente hemos visto cómo, en el último período, la hegemonía de la Psicología es impugnada vivamente por la Sociología, ciencia que parece apoderarse a su vez de este objeto de investigación.

Cuanto más se avanza en el siglo XX los buenos y malos profesores se convierten en un asunto o tema principal, si no una obsesión, prueba, sin duda, de que hay allí un hecho social, una necesidad, una búsqueda que estructura a la escuela y a la sociedad en su conjunto. *¿Debe decirse, por lo tanto, que cuanto más se busca menos se encuentra?*

Particularmente, al final de siglo, la Psicología y la Sociología tienden a frecuentarse asiduamente, a pesar que durante mucho tiempo cada una ha tenido su propio objeto (los buenos profesores en la Psicología, los malos alumnos en la Sociología). Psicología y Sociología se vuelven cada vez más similares, tanto en sus objetos como en

sus observaciones e intenciones. Una y otra se aferran a los buenos y malos profesores; una y otra diversifican sus aproximaciones al punto de utilizar los mismos conceptos y activar los mismos procedimientos; una y otra tienen ahora como objetivo esencial contribuir con su trabajo a la mejora del sistema escolar. *¿Esta es la señal que las ciencias de la educación han esperado a fin de realizar el gran sueño de la ciencia de la educación?*

Por último, conviene hacer notar que la ciencia, que epistemológicamente quiere ser descriptiva, no cesa de mostrarse normativa (Houssaye, 2003). Tanto al principio como en el curso o al final del siglo XX, la descripción y la norma no han dejado de constituir a las ciencias de la educación en su definición, su desarrollo y su funcionamiento. Aunque la imagen de la ciencia deba sufrir, se puede considerar que lo prescriptivo y lo normativo están en la naturaleza de las ciencias de la educación. Creer que un día, purificadas, realizarán su verdadera naturaleza, explicativas o descriptivas, no es más que un señuelo (incluso si funciona). Sin olvidar que un señuelo que no engaña no es un señuelo. Es una desilusión. Pero, en el mismo movimiento, puede preguntarse sobre el valor de los conocimientos normativos y preceptivos resultantes del trabajo de estas ciencias de la educación...

Bibliografía

- Crahay, M.** (1989). "Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible?" *Revue Française de Pédagogie*. Paris: INRP. 88.
- Demilly, L.** (1999). "De l'obligation des moyens à l'obligation des résultats". *Les valeurs au risque de l'école*. S. Solère-Queval, direction. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Felouzis, G.** (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: PUF.
- Houssaye, J.** (2001). *Professeurs et élèves: les bons et les mauvais*. Issy-les-Moulineaux: Editions ESF.
- Houssaye, J.** (2003). "Les tribulations du Bien et du Vrai en éducation". *Revue Française de Pédagogie*. Paris : INRP. 143.
- Keilhacker, M.** (1934). *Le maître idéal d'après la conception des élèves. Recherche expérimentale*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Mollo, S.** (1969). *L'école dans la société*. Paris: Dunod.
- Mossé-Bastide, R.-M.** (1966). *L'autorité du maître*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Mugny, G. et Carugati, F.** (1985). *L'intelligence au pluriel*. Cousset: Del Val.
- Payot, J.** (1893). *L'éducation de la volonté*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Perrenoud, P.** (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Postic, M. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris: PUF.

Postic, M. et De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.

Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*. Paris: Armand Colin.

Rosenshine, B. et Stevens, R. (1986). "Teaching functions". *Handbook of research on teaching*. M. C. Wittrock, ed. New York: Macmillan Publishing Co.

Voluzan, J. (1974). *L'école primaire jugée*. Paris: Larousse.

FECHA DE RECEPCIÓN: 3 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 10 de diciembre de 2007

MEJORAS EN COLEGIOS: REQUISITOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Improvements in schools: requirements for teacher education

MICHAEL FULLAN*

Resumen

El artículo presenta conceptos fundamentales de la investigación del autor sobre el cambio en la institución escolar y los requerimientos que éste plantea a la universidad que forma profesores. Los conceptos abordados sobre cambio en la escuela son los de, primero, *reforma en tres niveles* (estado –distrito-escuela/comunidad) y la redefinición de las polaridades centralización-descentralización, ‘top-down/bottom up’, prescripción-autonomía, en las estrategias de reforma, con el caso de Inglaterra y sus campañas de ‘lenguaje y matemáticas’ como ejemplo; segundo, *creación de capacidades* y los requerimientos de conocimiento-habilidades, recursos y motivación que deben ser articulados, con el caso de la provincia de Ontario y su estrategia en curso de mejoramiento como referente; tercero, *comunidad de aprendizaje* y el nuevo profesionalismo docente, que define que la responsabilidad docente no es sólo por el aprendizaje de sus alumnos en clase, sino también el aprendizaje de otros profesores; cuarto, *rectoría*, o liderazgo de los directores y la necesidad y dificultad intrínseca a su doble rol de administradores de una organización y líderes del cambio en la misma; quinto, *evaluación para el aprendizaje*. Sobre formación de profesores, el autor refiere la estrategia de cambio seguida por la Facultad de Educación de la Universidad de Toronto (OISE) bajo su decanato (1988-2003), en que hubo un cambio del currículum que buscó suplir tres déficit de la formación de profesores en la institución: evaluación para el aprendizaje, trabajo en equipo con otros profesores y el involucramiento con los padres. Junto con ello, dos cambios en la forma de organizar el trabajo con los alumnos: enseñanza en equipo a grupos de 60-90 alumnos, a los que se les modela la creación de equipos, redes y la colaboración; nueva relación con los establecimientos en que los alumnos desarrollan sus práctica, guiada por el concepto de que la Facultad es responsable no sólo de formar profesores sino también del cambio en la escuela y de que éste, a su vez, es responsable no sólo de sus alumnos, sino también de la formación de profesores.

Palabras clave: reforma, capacidades, comunidad de aprendizaje, liderazgo, evaluación.

* Michael Fullan es Profesor Emérito en el Instituto para Estudios en Educación de Ontario, y actúa como Consultor Especial en Educación para el Primer Ministro de Ontario, Canadá y para el Ministro de Educación, mfullan@oise.utoronto.ca

Abstract

The article presents some of the author's key concepts regarding changes in schools and their implication upon requirements for teacher education. Firstly, tri-level reform (state-district-school/community) and a redefinition of some polarities; namely, centralization/decentralization, top down/bottom up and prescription/autonomy. With respect to reform strategies, the England case and its literacy and numeracy campaigns are used as an example. Secondly, capacity building and the knowledge-skills requirements, resources and motivations to be articulated, with the Ontario example as a referent with its current improvement strategy. Thirdly, learning community and the new teacher professionalism which defines the teacher's job not only by teaching inside the classroom but also contributing towards other teachers' learning. Fourthly, principalship or principals' leadership with both the need and intrinsic difficulty due to their double role; i.e., school managers and leaders. Fifthly, assessment for learning. When approaching teacher education, the author refers to the change strategy implemented when he was Dean of the Faculty of Education (1988-2003), at the University of Toronto (OISE), aimed at strengthening three weak aspects in the institution's curriculum; assessment for learning, collaborative work with other teachers and parent engagement. Besides, two changes in the manner of organizing work with students were introduced; team teaching with 60-90 student groups, who in turn would be trained in creating teams, networks and collaboration, together with a new relationship with schools where students are performing their initial teaching. The underlying principle being that not only is the Faculty responsible for initial teacher education but for school change as well. The latter, in turn, is responsible for both its students and initial teacher education.

Key words: *reform, capacities, learning community, leadership, assessment.*

Muchas gracias por haber venido hoy. Quisiera describir la forma en que les presentaré las ideas.

En primer lugar, en cuanto a recursos, mi sitio web es muy asequible, está en general en inglés aunque varios de los libros han sido traducidos al español. Si ingresan a michaelfullan.ca encontrarán mucho material. Pueden descargar copias de artículos y una gran variedad de recursos.

En segundo lugar, quisiera enfatizar que en relación a todo el trabajo que estamos realizando ninguna parte es investigación a distancia, todo es a través de sociedades con gobiernos y distritos escolares a los cuales ustedes llaman municipalidades, donde estamos formando equipos para realizar cambios, para mejorar en forma conjunta, enfocándonos en esto.

Lo que me gustaría hacer en el tiempo que tengo disponible –luego tendremos tiempo para discutir después del receso– es comenzar, creo que diré al revés, **lo que estamos tratando de hacer dentro del sistema de colegios para mejorarlo y luego cuáles son**

las implicancias para la formación de profesores. Entonces no abordaremos el área de formación de profesores por un momento, pero voy a preparar el contexto diciendo cuáles son los temas claves y a la vez pensando dónde se encuentran actualmente en Chile en términos de los desafíos de la reforma y los intentos por llevarlo a cabo.

Permítanme comenzar con una imagen.

Diagrama 1
REFORMA DE TRES NIVELES



Describo este término ahora como **reforma de tres niveles**. Una reforma de tres niveles es tratar de unificar los tres niveles: el colegio local, la municipalidad o distrito y el gobierno. Me han dicho y me he enterado del reciente informe de la OECD sobre la educación en Chile, que en el caso de ustedes el vínculo entre estos tres niveles es muy débil. Por lo tanto, en Chile necesitan trabajar en la conexión de estos tres niveles. Cuando trabajas en estos **vínculos**, y me quiero asegurar que comprendemos que lo que estamos intentando no es *top-down*. Permítanme expresarlo de la siguiente manera, todos estamos familiarizados en algún grado con la reforma educacional en cuanto al tema de **centralización** o **descentralización**. Hemos trabajado mucho sobre esos temas en los últimos veinte años y mi conclusión es que ni la centralización ni la descentralización funcionan; ambos tienen problemas graves. Al centralizar intentamos realizar una coordinación firme desde el centro, una jerarquía, pero esto no funciona porque es

muy difícil de controlar y la gente se resiste a ser controlada desde una jerarquía. Al descentralizar, lo que ustedes ciertamente experimentaron por un período de tiempo, el supuesto es que la gente en las áreas locales desarrollarán las soluciones porque se encuentran más cerca del problema y cuentan con la flexibilidad de poder hacerlo. Esta estrategia en inglés es llamada en ocasiones “permitan que mil flores florezcan”; resulta que cuando descentralizas las mil flores no florecen sino sólo algunas. Por esto es que hemos dicho: rechazamos la centralización, rechazamos la descentralización y quedamos con un modelo que llamo mezclado –*blended top-down bottom-up*. Lo menciono en forma abstracta, pero cada vez que lo digo puedo hacer referencia a cosas muy específicas que realizamos para desarrollarnos en esta dirección.

El trabajo que hemos venido realizando en forma creciente desde 1997 es atacar el problema de cómo se podría cambiar un sistema completo. El primer ejemplo de esto fue Inglaterra. Cuando Tony Blair fue electo en 1997 utilizó este conocimiento del cambio para decir que querían mejorar el lenguaje y matemáticas a través de toda Inglaterra; 20.000 colegios de enseñanza básica –obviamente un ejemplo de reforma a gran escala. Los ingleses utilizaron muchas de nuestras ideas; nos comisionaron en Toronto para evaluar su estrategia. Evaluamos desde 1997 hasta el año 2002 y llegamos a **dos conclusiones**.

Una es que efectivamente sí lograron el éxito, y esa es la buena noticia. Tenían un sistema suelto en 1997 y ajustándolo y enfocándose se pueden lograr resultados significativos en cuanto a lenguaje y matemáticas dentro del transcurso de un período electoral; es la forma que usualmente lo digo, es decir, dentro de cuatro años, y esto es bastante atractivo. Decimos que una reforma a gran escala no puede lograrse de un día para otro, pero tampoco puede no tener término o los políticos no se interesarán. De hecho utilizaron, por ejemplo, una sola medición (estoy seguro que después discutiremos los pros y los contras de mediciones sobre lenguaje y matemáticas). Cuando comenzaron su estrategia utilizaron niños de 11 años; *Key Stage 2* en su idioma. En 1997, un 62% de niños de 11 años estaban logrando competencias y lenguaje a través de los 20.000 colegios en Inglaterra, y alrededor de un 61% en matemáticas. Cuando terminamos nuestro informe final en el año 2002, esa cifra había aumentado a 75% en lenguaje y 73% en matemáticas, luego de haber estado estancada por muchos años; un logro muy importante para avanzar en el transcurso de un período de cuatro años. Por lo tanto, este fue nuestro descubrimiento positivo de nuestra evaluación.

El hallazgo negativo en nuestra evaluación fue que alcanzó una **meseta** en un plazo relativamente corto, y se mantuvo en esa meseta. Entonces, vimos un aumento en los resultados, de 62 a 75, y luego una meseta por tres años incluyendo el 2003 y 2004. Concluimos que los resultados alcanzaron esa meseta porque los cambios fueron demasiado *top-down*. Tenían buenas ideas, denominaron su estrategia y esta es una muy buena palabra, o concepto: **prescripción informada**, piensen sobre prescripción

informada. Hicieron su tarea por lo que estaban informados sobre lo que debía ser la medición del lenguaje, estaban informados sobre prácticas de lenguaje. La parte de prescripción se reflejó en su insistencia por implementar las ideas designadas. Tenían que conciliar mucha **formación de capacidades (capacity building)**, así como mucha presión y evaluación de parte del sistema OFSTED. Por lo tanto, era en efecto un sistema bajo presión, pero a la vez con mucha formación de capacidades.

Permítanme definir *capacity building*, ya que lo mencionaré varias veces. Es la parte más importante de nuestras estrategias, **formación de capacidades** es cualquier cosa que se haga para aumentar la efectividad colectiva del grupo, del colegio, distrito, del sistema completo, para mejorar el aprendizaje de los alumnos de manera que abarque el sistema completo. La frase que utilizamos es “**elegir la vara y acortar la brecha**”. Entonces, si miramos el caso de Inglaterra ciertamente elevaron la vara, de 62% a 75%. Si analizamos más a fondo también se diría que acortaron la distancia, mejoraron los colegios con los resultados más bajos, sigue habiendo distancia, pero se trabaja en cerrar esta brecha a medida que se avanza.

Defino que la **formación de capacidades** involucra **tres componentes**. *El primero*, el conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren. Entonces piensen en el lenguaje como las prácticas de enseñanza más efectivas, o cuando más adelante hablemos de colegios, también incluirá la posibilidad que todo el colegio colabore. Por lo tanto, lo medular son nuevas posibilidades de conocimiento, habilidades y competencias.

El segundo, recursos nuevos – recursos que incluyen dinero, dinero e ideas nuevas, acceso a experticia; entonces estos recursos no consideran solamente dinero o tecnología, sino ideas y experticia. La *tercera parte* de la formación de capacidades es llamada nuevas motivaciones; “¿aumenta su estrategia la motivación de profesores y directores en los colegios para abocarse con energía al logro de resultados?” ¿Motiva a la gente? Esa es la forma en que efectivamente aplicamos la reforma en Inglaterra. Concluimos que no era lo suficientemente motivador; la estrategia comienza parcialmente, pero es débil porque se controlaba demasiado.

Luego tuvimos la posibilidad en el año **2003 en Ontario**. Cuando miras Canadá tienes que considerar que no hay una intervención federal en políticas de educación. Constitucionalmente, cada una de las diez provincias es ciento por ciento autónoma, entonces consideren a Ontario como un país, equivalente a Chile al menos en un sentido jurisdiccional. Existen doce millones de personas en Ontario, por lo que no es tan grande como su país. Contamos con 4.000 colegios básicos públicos, y 800 de educación secundaria. En el 2003, el Primer Ministro electo mencionó en su plataforma política que iba a enfocarse en la educación, la cual sería su prioridad. Basándose en la experiencia inglesa, la adaptaría a Ontario. Tendría un enfoque similar en cuanto a lenguaje, matemáticas y

graduación en colegios secundarios como sus tres prioridades. Para realizar esto de manera que realmente ayudara a implementar y cambiar el sistema, me designó como su asesor jefe. Entonces, desde el año 2003 hasta hoy hemos estado trabajando en la reforma del sistema en Ontario. Por lo tanto, esto nos da –yo diría– experiencia aplicada de cómo se ve esto cuando llevas a cabo una reforma concreta. En Ontario el rendimiento de lenguaje y matemáticas se mantuvo estable durante los 5 años anteriores, medido por una agencia independiente en Ontario llamada Oficina de Calidad y Responsabilidad de la Educación –evalúa el progreso anual en lectura, escritura y matemáticas grado 3 (niños de 8 años); lectura, escritura y matemáticas grado 6 (niños de 11 y 12 años) y algo de lenguaje y matemáticas en los primeros años de enseñanza media.

Es decir, estas seis evaluaciones, lectura, escritura y matemáticas de los grados 3 y 6 se habían mantenido constante cada año por 5 años, sin evidenciar progreso y luego comenzamos nuestra estrategia. No la describiré en detalle por ahora (espero que luego, en la discusión, podamos hablar más de la estrategia en sí), pero en una frase, la estrategia es llamada **“formación de capacidades enfocada en los resultados”**. Anteriormente ya describí la formación de capacidades como eje central. El enfoque en los resultados era decir que ya sabemos que nos estamos manteniendo constante, por lo que pensaremos cómo hacer las cosas desde el 2003 en adelante, por medio de estrategia, para aumentar los porcentajes. Entonces nuestra definición de éxito sería “¿avanza en colegio de un nivel hacia adelante en términos de compararse consigo mismo?”.

Un cierto número de partes conforman la estrategia, pero los principales son proveer las experiencias con profesores, donde la capacidad pueda aumentarse. En nuestro caso desarrollamos una Secretaría para Lenguaje y Matemáticas (LSN), al igual que Inglaterra, dentro del Ministerio, como una unidad nueva conformada por alrededor de cien personas, muchas de las cuales vienen de los sistemas escolares, y el rol de la Secretaría es relacionarse con los 4.000 colegios de Enseñanza básica. Los establecimientos están organizados en seis equipos que cubren conjuntos regionales de los 72 distritos, de manera tal que se enfocan en dos cosas: uno es, qué tan bien lo estás haciendo en lenguaje y matemáticas, y el segundo es qué estrategias estás implementando para cambiar las prácticas de los profesores de lenguaje y matemáticas.

Permítame retroceder y considerar el rol de los **datos**; creo que es similar en Chile y sé que la Decano¹ aquí ha sido la responsable de configurar suyo sistema nacional de base de datos, el cual es bastante impresionante. Diría solo como acotación al margen que los datos, equivalentes al Simce de ustedes, el sistema de información es fuerte y genera buena información, pero la habilidad para usarla es débil. Me refiero a que lo utilizan como

¹ Profesora Erika Himmel, quien lideró la fundación del sistema SIMCE en Chile, a principios y mediados de los años 80.

estrategia tanto de mejoramiento como de *accountability* (responsabilidad). Teníamos el mismo problema en el año 2003. La Oficina de Calidad de Educación y Responsabilidad había preparado un rango de pruebas, condujo una recolección de información y evaluación del 100% de los estudiantes del tercer y sexto grado. Esta información era generada cada año pero nadie realmente le daba mayor uso. En cierta manera provocaban interés cada año, pero luego la gente se olvidaba de ellos hasta el año siguiente. Entonces tomamos esa base de datos y creamos una más utilizable. La llamamos **vecinos estadísticos**, porque está organizada en **cuatro bandas**. La **banda 1** está conformada por los colegios más pobres y en circunstancias que presentan los mayores desafíos. Las **bandas 2 y 3** se encuentran en el medio y la **banda 4** son aquellos colegios que enfrentan los menores desafíos. Nuestra noción es que —y esto es muy importante porque estamos aumentando la presión al sistema para que **presten atención a la información**, y una de nuestras reglas con respecto a esto es la transparencia de la información. Esto es lo que hacemos y quisiera caracterizarlo del punto de vista de lo que debiera pensar un colegio o municipalidad, y cómo el centro, el gobierno, debiera pensar.

Entonces vamos al **nivel de colegio o municipalidad**. Esta es la dirección que hemos desarrollado en forma exitosa en los últimos cuatro años. Queremos que los colegios se comparen, *primero que todo*, con ellos mismos; vale decir, ¿dónde estabas en el año 2003 y dónde estás en el año 2006, en lenguaje y matemáticas y, has avanzado? Obviamente estamos interesados en las estrategias que han ayudado a avanzar. Entonces, esto es el colegio viéndose a sí mismo cómo avanza. *En segundo lugar*, hemos facilitado la habilidad y la importancia de que los colegios se comparen con otros colegios en circunstancias similares, la metáfora en inglés es “comparar manzanas con manzanas”, vecinos estadísticos, comparación justa. *En tercer lugar*, y lo considero en este orden, uno, dos, tres, queremos que los colegios también empiecen a pensar cómo lo están haciendo en relación a estándares externos; ¿qué es un estándar externo? Diría cosas como 100% de éxito en lenguaje. PISA y sus ‘estándares de lectura’ es un estándar externo. Hasta ahora sólo he caracterizado la situación en relación al uso de la información, del punto de vista de los colegios. Los colegios no estaban acostumbrados a hacer eso, no le daban importancia a la información. La parte que quiero desarrollar pronto no es sólo analizar la información, sino ver las estrategias concretas que te pueden ayudar a avanzar.

Del punto de vista del gobierno existen ciertas reglas básicas importantes, y éstas son las que el Primer Ministro, el Ministro, yo en calidad de asesor, y todo el Ministerio de Educación consideramos valiosas.

Número uno: nunca justificaremos lo que los ingleses llaman **ranking**; es decir, todos los colegios presentados de acuerdo a su rendimiento, independiente de su contexto. Ese es el problema al comparar peras con manzanas: no se pueden comparar. Los periódicos los presentan. Es muy disfuncional, entonces no lo hacemos. Nos oponemos,

aunque cuando la información está disponible, los periódicos sí pueden formar parte del juego de los rankings. Estamos en contra de eso y podemos manejarlo de otra forma.

Número dos: nunca interpretaremos seriamente los resultados de un solo año, porque puede haber una gran variedad de motivos por los cuales el movimiento de un año podría aumentar o disminuir. Siempre comparamos en rangos de tres años, es el plazo para ver si un colegio está efectivamente avanzando, está estancado o disminuye. En tres años se puede obtener un patrón razonable.

Número tres: y esto es absolutamente decisivo: cuando vemos rendimientos bajos nunca hacemos juicios sobre la gente en esa situación de bajo rendimiento, mientras que lo ingleses sí lo hicieron. Su estrategia (de OFSTED) fue llamada en sus comienzos “nombrar y avergonzar”: identificar a un colegio de bajo rendimiento, mucha mala publicidad, intervenciones, y la gente en esa situación era estigmatizada. Nuestro enfoque no es de enjuiciamiento, le dedicamos mucho tiempo.

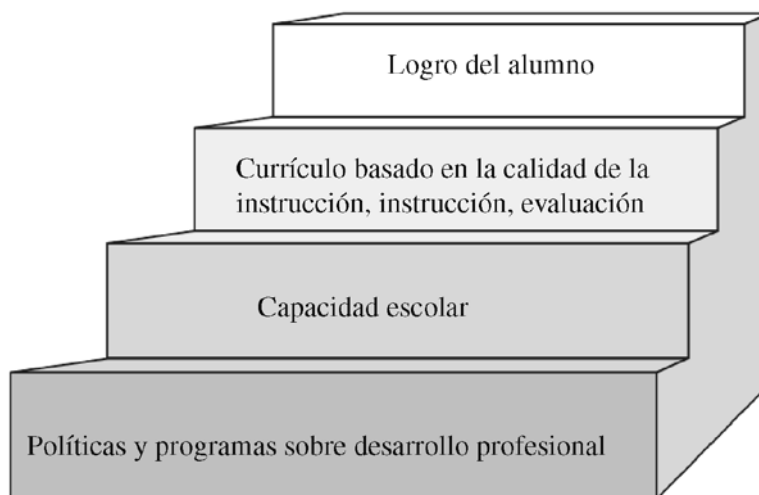
Estamos trabajando (en Ontario) con los 4.000 colegios de los 72 distritos. La Secretaría y los distritos están organizados por regiones, de hecho, en nuestro caso como en el suyo, están haciendo lo siguiente: están interactuando para decir “Está bien, ¿dónde estás en términos del punto de inicio con la información? ¿Qué estrategias podemos utilizar en conjunto para avanzar? Entonces están identificando las estrategias y luego monitoreando cómo lo están haciendo al retroalimentar y obtener resultados. Luego, como parte de esto, tenemos dos estrategias importantes: una es lo que en literatura es llamada estrategia **turn around**; ¿qué pasa con los colegios que no avanzan? Actualmente tenemos un programa para ellos, una estrategia llamada **OFIP Ontario Focus Intervention Partnership** (Asociación de Intervención de Enfoque de Ontario). Fíjense en la palabra **asociación** o **sociedad** entre la Secretaría que es una agencia gubernamental, y los colegios y distritos locales para enfocarse en cómo manejar aquellos colegios que no están rindiendo tan bien, incluyendo a los que están bien en términos absolutos, pero estancados. Entonces no son solamente los colegios con rendimientos muy bajos los que reciben atención, sino además los de rendimiento medio pero estancados. Tenemos 1.100 de los 4.000 colegios en este programa, y la idea es ayudarlos a enfocarse específicamente en las estrategias para mejorar, para obtener mejores resultados. Estos colegios OFIP aumentaron en un 10% en el último año en lenguaje y matemáticas –más que cualquier otro colegio. No estoy afirmando que sea un éxito permanente pero sigue siendo exitoso y si le preguntan a los directores y profesores en estos colegios “¿Se siente estigmatizado por ser un colegio OFIP?”, prácticamente todos dirán que no. Esto ha sido una ventaja, nos ha dado un enfoque, y así sucesivamente. Por lo tanto, ése *es un concepto*; el de Asociación de Intervención de Enfoques.

El otro concepto sobre los colegios que estamos enfatizando es la identificación y propagación de prácticas eficaces. Algunas de estas prácticas son pedagógicas (en-

señanza, aprendizaje, instrucciones y evaluaciones en la sala de clases) y algunas son organizacionales, por ejemplo, ‘cómo se desarrolla un colegio colaborativo’.

A nivel de colegios y distritos hay dos conceptos claves. Uno se encuentra dentro del colegio y es llamado a veces **comunidad de aprendizaje profesional**, donde los profesores están trabajando en forma más conjunta, donde el rol del director del colegio ha cambiado para ser un líder de este conjunto de estrategias. La otra es una estrategia explícita en que se invierte dinero, que permite a los colegios aprender unos de otros; esto lo llamamos **formación de capacidades en forma lateral**. Es la propagación de la práctica a través de los colegios, lo que es importante. Para propagar la práctica no se puede solamente contar con la tecnología y decir “aquí hay buenas ideas”, debes efectivamente apoyar la implementación. Espero, entonces, que se hagan una idea de cómo capacidad y evaluaciones están interrelacionadas.

Diagrama 2
INFLUENCIAS SOBRE CAPACIDAD ESCOLAR
Y LOGRO DE LOS ALUMNOS



Fuente: Newman, King and Young, 2000.

Me referiré entonces al colegio, sólo quiero definir algunos puntos. Ya abordaré la formación de profesores, pero estamos preparando el terreno para eso.

En el modelo (ver Diagrama) estamos en el escalón de la Capacidad Escolar.

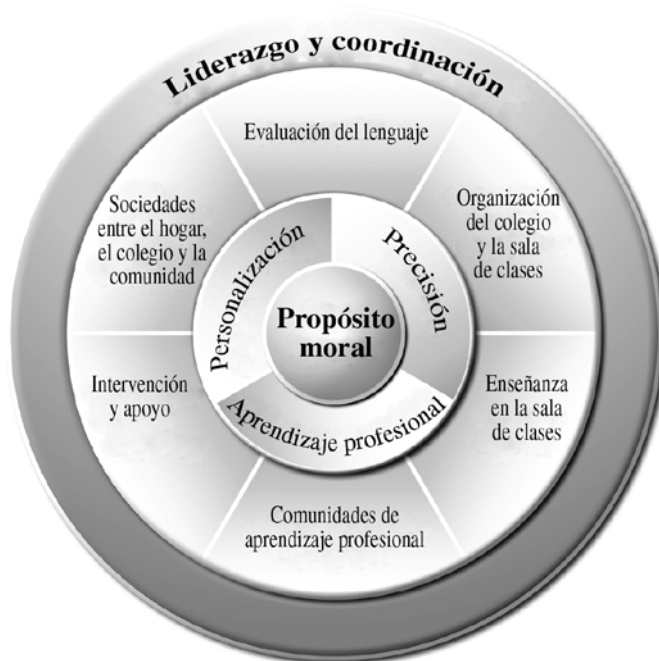
La pregunta aquí es, **¿qué hace que los colegios sean efectivos?** Quisiera referirme a la investigación, se podría llamar investigación sobre colegios efectivos. Al menos en Norteamérica esta investigación lleva más de 50 años –los resultados han sido consistentes desde 1960. Lo que se puede apreciar aquí es una representación de los resultados de la investigación de Fred Newman y sus colegas en la Universidad de Wisconsin. Tenían un grupo de colegios a los cuales les iba particularmente bien pero se enfrentaban a circunstancias desafiantes, por lo que la pregunta de la investigación era, **¿qué están haciendo para lograr esos resultados?** Consideremos los tres escalones superiores de la escala, quisiera dejar de lado el inferior por un momento: Si tomamos el segundo escalón de abajo hacia arriba, **capacidad del colegio**, ya lo definí previamente. Sobre ese escalón tenemos currículo, evaluación e instrucción, como un tipo de sinergia que produce el logro de los estudiantes. La forma en que describiría los primeros dos escalones es que son muy sinérgicos, están interactuando. Entonces tenemos: currículo, evaluación, instrucción y el aprendizaje de los alumnos, yendo y viniendo. No se trata solamente de los resultados, que se traducen en logros de los alumnos, es acerca de la utilización de la información. Escribimos un libro el año pasado que llamamos *Breakthrough* (Avance Decisivo) (Fullan, Hill y Crévola, 2006). El libro trataba sobre lo que hay que hacer para lograr un éxito del 100% en cuanto a lenguaje. Y básicamente nuestro concepto de avance decisivo es que tienes que integrar en forma sinérgica el currículo, la evaluación y la instrucción. Con instrucción me refiero básicamente a la enseñanza y el aprendizaje, pero piensen en esos tres conceptos como integrados.

Cuando un Ministro de Educación desarrolla un marco curricular, por muy bueno que sea, no significa que se integre en las salas de clases de la manera en que lo acabo de describir. Entonces la imagen que presento aquí es que estamos hablando de una instrucción y práctica de un currículo integrado, **número uno**. **En segundo lugar**, hablamos de realizarlo en el 100% de las salas de clases, no sólo en algunas.

Pasemos al **tercer escalón** (Diagrama 2) sobre capacidad, y verán que Newman y sus colegas definieron capacidad prácticamente igual que yo; la eficiencia colectiva de todo el personal para realizar esto, de lograr resultados. Por lo tanto, incluyen estos cinco componentes dentro de él:

- (1) Los **caracteres individuales** y el **desarrollo de profesores**. En este punto quisiera hacer un comentario antes de pasar al siguiente. Si se enfocaran en cómo mejorarían la calidad de los profesores como individuos, ¿qué harían? Primero, podrían decir, bueno, si la universidad hace un mejor trabajo con la formación inicial docente, estaríamos mejor. Volveremos a este punto más adelante. Otra alternativa, el colegio contrata gente de calidad, y una tercera es que una vez contratados, se invierta en el desarrollo profesional continuo de los individuos. Lo que hemos encontrado una y otra vez cuando nos enfocamos solamente en el desarrollo individual es que se corre el siguiente riesgo –espero que la idea no se pierda al traducirla–: “nunca

Diagrama 3
MARCO DE AVANCE DECISIVO (*BREAKTHROUGH*)



Fuente: Fullan, Hill, Crévola, 2006.

envíes de vuelta a un individuo que ha cambiado a un departamento que no ha experimentado el mismo cambio”. Entonces, el aprendizaje individual es bueno pero hay que vincularlo con los cambios en la cultura escolar. Esto nos lleva al número dos:

- (2) La comunidad de aprendizaje profesional, o simplemente utilicen **cultura de colaboración**. En el diagrama de Newman, los primeros dos están conectados –los caracteres individuales y la comunidad profesional son ‘mellizos’. Cuando tienes desarrollo individual y la comunidad de aprendizaje profesional yendo de un lado para otro se logran los resultados que comentábamos.
- (3) En tercer lugar, algo con lo cual la mayoría de los colegios tienen dificultad:

¿Cómo se logra **coherencia o enfoque**, cuando están ocurriendo muchas cosas? Estos colegios lo hicieron y es lo que estamos haciendo en nuestras estrategias en Ontario.

- (4) El número cuatro es **Recursos**. Recursos no es solamente tecnología o dinero, también considera ideas y experticia.
- (5) y el número cinco, el **rol del director** al cual me referiré más adelante en un par de comentarios, pero la forma en que debe concebirse el rol del director es desarrollando los cuatro puntos anteriores en los colegios a través del tiempo.

Entonces, ahora podemos sacar una especie de conclusión; una consecuencia para profesores y una para directores de colegios. En esto creo que seré bastante insistente. En primer lugar nos referimos al **profesor**. ¿Cuál es la definición de profesor en este tipo de modelo? Les diré que necesitan esto para obtener los resultados de los que he hablado; la mejora en la práctica de enseñanza está en el vínculo con los logros de los alumnos. La conclusión es la siguiente: pensar en el profesor como un individuo autónomo dentro de una sala de clases ya no es aceptable. Digo que ya no es aceptable con respecto a la definición del profesionalismo del profesor. La definición del **nuevo profesor**, el nuevo profesionalismo incluye el compromiso con “mi trabajo como profesor no es sólo enseñar bien en la sala de clases, sino también –y esto es muy importante– contribuir al aprendizaje de otros profesores y aprender a la vez de ellos”.

Por supuesto que lo anterior es debatible, y por muchos motivos, pero en la literatura de investigación es llamada la **desprivatización de la enseñanza**. Esto significa que el hecho que los profesores quieran observar a otros profesores enseñando y quieran ser observados, se torna algo normal. Es más, los profesores líderes, entrenadores y mentores, fomentarían esta desprivatización. Esto es un gran cambio; si consideramos los cambios en juego, generalmente los tomo en dos partes, estructura y cultura. **Estructura** se refiere a nuevas definiciones de roles y tiempo para realizarlos, **Cultura** se refiere a las nuevas normas que la gente considera: “es algo que me gustaría hacer, lo valoramos y queremos seguir haciéndolo”.

Ahora tomemos al **director**; el cambio *principal* para el director es que debe dejar de ser sólo el gerente, sólo el administrador del colegio y pasar a liderar este tipo de cambio cultural en las vidas de los colegios. Una vez más, esto es un gran cambio para la gente y hemos estado trabajando en ello. Tengo una serie, *What's worth fighting for in the Principalship* (Por qué cosas vale la pena pelear desde la Dirección). Terminé recién la última versión que saldrá más adelante. Queda muy claro que están ocurriendo dos cosas: una es que en la mayoría de las jurisdicciones, incluyendo la nuestra, estamos enfatizando el nuevo rol del director como un líder del cambio y le siguen dos cosas: la primera es que los directores no son muy buenos para esto; se han acostumbrado a desarrollar su trabajo sobre una base distinta, por lo que son reacios a asumir este nuevo rol. Luego, esto nos lleva a todo un conjunto de nuevas preguntas –espero que podamos retomarmos después– acerca de cuáles son los requisitos de desarrollo de liderazgo y de

formación de capacidades de desarrollo y administración que deben tener los líderes escolares.

En segundo lugar, el sistema no ha hecho mucho para aliviar el rol de administración, por lo que se tiene una expectativa sobredimensionada; *liderar el cambio*, *administrar el colegio*, ambos aumentan en cuanto a las expectativas y esto produce una gran sobrecarga. Entonces hemos estado trabajando en este problema. Una forma es aumentar la capacidad del director para hacer esto y la otra es determinar cómo se puede manejar la administración de una forma más eficiente y productiva. Ahora bien, estos son factores muy importantes.

He definido al profesor, al director, y quiero volver a la **escala** (Diagrama 2). Si se fijan en el primer escalón, dice “políticas y programas sobre el desarrollo profesional”. Lo voy a cambiar y llamar **políticas y programas para la formación de capacidades**, y esto es de hecho lo que significaban. Lo que representa este primer escalón para mí es la **infraestructura**, no estamos hablando ahora del colegio, estamos hablando de la municipalidad con que se relaciona el colegio o la universidad que puedan tener un programa de liderazgo que se relaciona con colegios o el gobierno y sus agencias, el aseguramiento de la calidad y todas las cosas que están presentes en la infraestructura.

Aquí es donde Newman nos presenta algo muy ingenioso; realizaron la investigación en *dos pasos*: uno es que *primero* solamente fueron a un colegio y lo estudiaron obteniendo resultados. La *segunda cosa* que hicieron ahí fue decir “bueno, ahora sabemos que la formación de capacidades es tan importante, ¿de dónde se origina?”.

Entonces dijeron, en teoría podría provenir de la infraestructura; es decir, los distritos escolares u otras agencias están ayudando a los equipos escolares a desarrollar capacidades, de ahí podría venir. Regresaron a sus colegios de muestra y los vincularon con la infraestructura y se preguntaron si ese era el caso. No hubo evidencia de que fuera así. Por tanto, piensen en este curioso hallazgo: encuentras altas capacidades, te preguntas de dónde vienen, piensas que pueden producirse por parte de la infraestructura, lo revisas y te das cuenta que no viene de ahí. ¿De dónde proviene entonces? Mi explicación preferida se compone de seis letras: suerte. Tienes que tener un buen director, profesores que tiendan a trabajar en forma conjunta, los grupos se aglutinan, la química es fantástica. Qué sucede si se trata de suerte? Dos cosas relacionadas: la primera es que no ocurrirá en un porcentaje alto de casos. La suerte es suerte, yo diría en un 20% de las ocasiones; y en segundo lugar, cuando sí ocurre no soportará el cambio de liderazgo de dos o tres directores porque no está siendo sostenido. Esto nos ha llevado a revisar y trabajar la infraestructura para que pueda sostener este desarrollo.

Evaluación para el aprendizaje y las comunidades de aprendizaje profesional

Permítanme volver sobre algunos otros puntos.

El mayor cambio en los últimos siete años ha sido desde la investigación, al hacer. Vieron a Newman (Diagrama 2) y podría darles otros veinte nombres que representan todas las investigaciones durante los años 60, 70, 80 y 90, y estos son investigadores que estudiaron colegios eficaces, comunidades de aprendizaje profesional, culturas colaborativas u otros. Lo que encontramos fueron hallazgos consistentes, pero existe una gran diferencia entre realizar una investigación, que es lo que esta gente ha hecho, y yo he hecho algo de eso, comparado con lo que hacemos ahora, que es formar equipos con colegios y distritos y gobiernos completos para generar el desarrollo de colegios colaborativos. Es un problema de otro orden. Una cosa es realizar una investigación clara, otra es efectivamente hacer que el desarrollo ocurra.

Un par de cosas dentro de la evaluación y la evaluación para el aprendizaje. La **Evaluación para el aprendizaje** es una metodología nueva y fuerte, que yo llamaría **estrategia de alto rendimiento**. Básicamente está ayudando a que profesores individuales y grupos de profesores y colegios y combinaciones de colegios mejoren en cuanto a utilizar la información como estrategia para mejorar. Por lo tanto, es la capacidad de tener acceso a la información de SIMCE, por ejemplo, la capacidad de disgregarla, es la capacidad de utilizar mediciones de evaluación de día a día de lo cual tenemos mucho en la descripción de nuestro programa *Breakthrough* y utilizar evaluación para el aprendizaje. Entonces, para tener las cosas claras con respecto a las proposiciones usadas acá, incluye tanto evaluación *del* aprendizaje, que es cómo lo hacemos cada año, junto con evaluación *para* el aprendizaje; qué puedo hacer con la información de un año, disgregarla, y el análisis día a día del currículo, instrucción y evaluación para llevar a cabo los cambios. Estos representan grandes cambios en las prácticas pedagógicas para los profesores, por lo cual esto constituye evaluación para el aprendizaje.

Luego, consideren el trabajo con las **comunidades de aprendizaje profesional**. Uno de los autores más importantes sobre este tema está en Norteamérica— Rick Du Four. Su trabajo es básicamente ver qué se puede hacer para desarrollar culturas colaborativas de comunidades de aprendizaje profesional. Les daré un ejemplo concreto para que no nos quedemos sólo con la teoría. Lo hemos llevado a cabo en todo Ontario; entonces, considerando la visión general piensen en la meta de la siguiente manera: ciento por ciento de los colegios transformándose en colegios colaborativos en la forma que el modelo de Newman lo describe: ciento por ciento. En **segundo lugar**, si tan sólo tomamos un subconjunto de eso, una de las regiones con la que trabajamos mayormente es la Región de York. Forma parte del área de Toronto y es multicultural, con muchos inmigrantes, hablan más de cien idiomas distintos en los colegios, el inglés no es la lengua materna para un 54% de sus alumnos, un 54%, y es un sistema grande,

181 colegios. Al constituir equipos con ellos, nos hemos dedicado a la formación de capacidades en los últimos cinco años, que básicamente es: equipos de cada colegio, de cuatro o cinco personas, en cuatro grupos porque 181 colegios es bastante grande, juntándose varias veces al año para trabajar con nosotros y otros líderes trabajando en esto, mejorando, aprendiendo de ello, aplicándolo al colegio, volviendo a la siguiente sesión, compartiendo ideas entre ellos –así como con nosotros– y mejorando cada vez más en la práctica de lenguaje y matemáticas en la sala de clases, junto con culturas colaborativas que lo hacen funcionar mejor. Digo que funciona porque genera resultados y los profesores se involucran más.

FORMACIÓN DE PROFESORES

Veremos ahora **formación de profesores**. Ayer, en una reunión en la Fundación Chile, se me explicó el esfuerzo de la Reforma de los últimos 17 años en Chile. En este sentido, hay algunos buenos resultados en Chile en los últimos años; mejoras crecientes, y según el último estudio de PISA del mes de diciembre, Chile es el mejor de América Latina en el área de Ciencia. No obstante, aún existe una brecha grande con respecto a otros países y un gran espacio entre resultados de los diferentes grupos socioeconómicos. Los dos aspectos más débiles que veo en su estrategia –y corrijanme si me equivoco– son, *uno*, el no cambiar la **práctica pedagógica** y lo *otro*, no vincular el cambio en esa práctica para obtener mejores **resultados de aprendizaje**. Sólo esas dos cosas, importantes, pero sólo esas dos. Entonces es ahí precisamente donde tiene que estar el centro de gravedad para el futuro inmediato para este país, de manera de obtener los resultados a los que me refiero.

Si vamos ahora a lo que es **formación de profesores** –porque lo he mencionado sólo en forma pasiva– quisiera “hacer un trazado hacia atrás”. Al hacerlo, dije acá está el desarrollo de tres niveles, el contenido de éste a nivel de distrito escolar, tiene mucho que ver con la práctica pedagógica y culturas colaborativas y la propagación de prácticas en la formación da capacidades. Ahora, ¿dónde calza la **Universidad** en todo esto?

Estaba trabajando en la universidad durante todos estos años y como Decano de Educación desde 1988 hasta el año 2003². Existen varios cambios que deben hacerse y me parece que las estructuras de formación de profesores cambian entre los distintos países.

Hasta hace poco teníamos modelos de “*cuatro más 1 ó 2*”. Entonces la gente hacía su Licenciatura (cuatro años) y luego estudiaba con nosotros un quinto año, o un quinto

² Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Toronto, equivalente al Instituto para Estudios en Educación de Ontario, OISE.

y sexto en caso de estudiar un magíster. Hemos cambiado eso ahora, pero quisiera entregarles los principios de esto.

Si ingresan al sitio web del Instituto de Ontario para Estudios en Educación, bajo formación de profesores, verán los resultados finales o resultados hasta la fecha. Ha involucrado **dos tipos de cambios**, *uno* es cambiar el currículo –diría tres tipos de cambios. **Uno es cambiar el currículo** de manera de redefinir el currículo de formación de profesores para alinearse con los temas que hemos estado hablando en las mallas curriculares. Una parte es pedagógica, sobre lenguaje y matemáticas y diferentes métodos de instrucción. Luego agregamos partes faltantes al currículo, al menos en nuestro caso lo que tradicionalmente faltaba era evaluación para el aprendizaje, por lo que ahora hemos desarrollado un componente principal de evaluación para el aprendizaje, el programa de formación de profesores.

El *segundo elemento* que faltaba era que el programa no enseñaba realmente cómo **colaborar con otros profesores**. En otras palabras, el programa para la formación de profesores no incluía como meta mejorar en la colaboración. La *tercera cosa* que usualmente falta es cómo lograr el **compromiso de los padres**, ¿cómo el currículo le enseña eso a los profesores? Entonces son varias cosas sobre colaboración, pedagogía, evaluación, compromiso de padres. Considérenlo como la revisión curricular. Ese es *uno de tres* cambios.

El *segundo* cambio radica en, yo diría, el **diseño** del nuevo currículo de formación docente en la manera en que lo he descrito –¿cuál sería el mejor diseño par lograr esto? A continuación les presento *algunos de los componentes* de nuestro mejor diseño: *uno* es trabajar cada vez más con grupos de estudiantes. Tenemos alrededor de 1.200 profesores estudiantes al año en nuestro programa de formación de profesores. Normalmente están agrupados en cohortes de múltiplos de 30, por lo general es un grupo de 60 ó 90. De ahí que la noción de **cohorte** ha sido muy importante porque nos ha dado la posibilidad de *enseñarles en equipo a los grupos*. Entonces, en cierta manera, existe mucha creación de equipos y redes y colaboración en modelamiento. Esa es una parte del uso del concepto de cohorte. La otra puede ser más difícil de realizar pero es una parte medular del rediseño para nosotros. Hemos dicho que necesitamos mejorar la relación con los colegios. Tradicionalmente, los profesores estudiantes salían y practicaban la enseñanza como individuos, en forma muy individualista. Es decir, los individuos salen, practican enseñando en el colegio por un período x de tiempo y luego vuelven como individuos, se gradúan como individuos y salen como individuos. Esto genera un profesor autónomo individual, no genera un profesor colaborativo.

Entonces, esa es nuestra definición básica y ésta la forma en que lo hacemos. Aparte, dijimos que la **Facultad de Educación** no sólo contempla la formación inicial de profesores, sino también la mejora del colegio, no es un rol principal, pero sí parte de

nuestras obligaciones. Les dijimos a los colegios que no sólo estaban en el negocio del mejoramiento escolar, sino también en el negocio de formación de profesores, formación inicial de profesores; es parte de su responsabilidad. Entonces, una vez que esto se ha establecido como marco, te lleva a formar asociaciones, que en nuestro caso es entre distritos y universidad. ¿Cómo imaginarse que esto funcione? Tenemos un grupo de 60 estudiantes asociados a 10 colegios –se asignan equipos de 6 estudiantes a colegios dados. Sólo les comento lo específico que es en nuestro caso, no digo que sea la única manera de hacerlo. Tenemos 10 colegios que son parte de un grupo junto a nosotros, y esos 10 colegios y nuestros 60 estudiantes y la gente de la Facultad de Educación están trabajando en forma simultánea en mejorar los colegios y en la formación inicial de profesores.

¿Ven lo que tiene que cambiar para que esto funcione? Tienen que cambiar la **formación inicial de profesores** y la **cultura de la Facultad de Educación** además de cambiar las **condiciones de trabajo y culturas de colegios y distritos** para que aquellos profesores que están aprendiendo formación inicial docente colaborativa también experimenten que existe un colegio que está modelando la colaboración. Si produces un profesor que es colaborativo y lo insertas en un colegio aislado, se frustrará ya que chocarán y no obtendrán resultados. Obviamente es más fácil decirlo que hacerlo, pero la noción es construir simultáneamente una relación armónica entre la agenda de mejoramiento del colegio y aquella de la formación inicial de profesores.

La **tercera parte** de la estrategia a nivel de universidades es complicada, y tiene que ver con **¿quién le enseña a los profesores?** Si alinean lo que he estado diciendo, tienen que decir, bien, esta es la imagen del profesor en el colegio y luego esta es la imagen del programa de formación docente en los colegios colaborativos. ¿Contamos con **formadores de profesores** que sean realmente buenos y se sientan cómodos con este nuevo enfoque? Este es un problema permanente de la formación de profesores en los últimos –no sé– 50 años. Hemos estudiado la formación de profesores de manera más amplia. Realizamos un estudio sobre formación de profesores con la Fundación Ford en Estados Unidos hace alrededor de 8 años. Lo llamamos el ascenso (rise), el ascenso y el estancamiento, no el ascenso y caída (fall) sino “*El ascenso y estancamiento de la formación de profesores*” (*Rise and Stall of Teacher Education*), ya que se sigue trabajando en la formación de profesores; revisiones y reformas y luego se llega a un estancamiento. De hecho, hay literatura bastante completa y en mi texto “*El Nuevo Significado del Cambio Educativo*” (*The New Meaning of the Educational Change*), en la cuarta edición que salió hace alrededor de 12 meses, hay un capítulo sobre la formación de profesores, la preparación docente que identifica el estudio: todos los problemas del currículo de formación de profesores, su incoherencia, deficientemente unido, fragmentado, la falta de un vínculo armónico entre universidad y colegios, a lo que he tratado de llegar, y luego la facultad, la Facultad en sí, como se llega a esto.

Entonces, ciertamente hemos utilizado el modelo mezclado en la Universidad de Toronto; hay muchos practicantes con habilidades que son adscritos a la Facultad de Educación para liderar estos grupos. Esta gente serían consultores principales, que tengan magíster pero no necesariamente Doctorados, y varios de nuestros profesores más nuevos que fueron contratados sobre la base que trabajarán con los cohortes de estudiantes.

Comencé a hacer esto en 1988 en la Universidad de Toronto. Cuando contrataba un **nuevo** miembro de la facultad seguía **tres criterios**. **Uno**, que fueran buenos en la prosecución del conocimiento, ese es el tipo de tradición de la universidad. En **segundo** lugar que estuvieran cómodos y comprometidos con el trabajo de campo en estudios aplicados, no iban solamente a realizar investigaciones a distancia. En **tercer lugar**, estaban cómodos y comprometidos a trabajar en equipo. Estas tres cosas: cuán bueno eres académicamente, estás realmente cómodo haciendo este trabajo aplicado en un colegio y estás dispuesto a colaborar. En la Facultad de Educación, los formadores de profesores han sido cada vez más relevantes. Aquí se presenta un dilema: ustedes lo deben conocer tan bien como yo. El dilema es que si te metes demasiado en la teoría o el conocimiento, la gente siente que es muy abstracto y no lo pueden usar a no ser que lo utilicen en su totalidad. Si te metes demasiado en la práctica, pierdes la profundidad del pensamiento y la reflexión. Por lo tanto, una vez más se trata de cómo integras **teoría y práctica**, esa es verdaderamente la cuestión; cómo utilizar el conocimiento para infundir ideas.

Entonces, piensen con qué nos quedamos finalmente: no sólo formación de profesores, sino una reforma de tres niveles. Hemos llegado a un **modelo** que tiene las siguientes **características**: En **primer** lugar está más conectado, unido de mejor forma pero también tiene espacio para el debate, el movimiento y el desarrollo. En **segundo** lugar se enfoca en la construcción de capacidades, una de sus características es que se preocupa mucho de cambiar la práctica docente en la sala de clases, algo que la mayoría de las reformas omitieron y en lo que fracasaron. En **tercer** lugar está vinculado a los resultados en el aprendizaje de los alumnos y es una proposición de desarrollo constante del conocimiento.

Otro concepto interesante con el cual hemos trabajado, y que es muy importante cuando consideras la instrucción, es: necesitas acercarte hacia las prácticas de enseñanza más efectivas, pero cuando la gente lo hace a menudo se vuelven muy prescriptivos. Entonces hablaré de un **continuo**; cada extremo del continuo tiene graves problemas. **Un extremo** es la **prescripción**. Un **modelo prescriptivo** es cuando tratas de definir la instrucción con tanto cuidado, paso a paso, que el programa se convierte en algo que debes seguir. La prescripción no funciona porque la gente se siente demasiado restringida. Si es un buen modelo funcionará por un breve plazo, si se ubica donde haya

una falta de enfoque. Entonces, en los casos que no exista un enfoque, la prescripción entrega buenos resultados y luego alcanza una meseta. Si te vas al *otro extremo*, donde la gente diría que no les gusta la prescripción, los profesores necesitan ser creativos, por lo tanto, abrazamos la creatividad, hay mucha libertad. Lo que efectivamente ocurre es que no obtienes mucha creatividad, bueno, un poco, pero también se dan muchas malas prácticas bajo los auspicios de la creatividad. ¿Qué puedes hacer con este problema? Lo que hemos intentado es abordarlo en la dirección de una práctica cada vez más efectiva, pero sin ponernos demasiado rígidos.

La forma en que quisiera explicar esto –y lo hemos explicado en el libro *Breakthrough*– es que lo llamamos precisión, **precisión o especificidad**. Consideren esto para el caso lenguaje, porque ahí es donde mayoritariamente lo hemos hecho; también con matemáticas. Comienzas a ver la relación entre prácticas pedagógicas y aprendizaje de los alumnos, en forma muy específica. Empiezas a descubrir que ciertas prácticas son más efectivas que otras y luego, a medida que las utilizas, más y más esenciales. Te sientes cada vez más seguro que esto es lo correcto y lo debes hacer. Recuerden que estamos haciendo esto todo el tiempo con profesores, no se trata de hacerlo y luego imponerlo, es en interacción con los profesores.

Acá está el concepto que quiero utilizar. A medida que avanzas con esto, llegas a un punto donde ciertas prácticas alcanzan un estatus, voy a decir, **relativamente no negociables**. Un profesor no debe tener la opción de no realizar una práctica que se sabe efectiva. Por lo que con parte de nuestra evaluación para prácticas de aprendizaje que son conocidas como efectivas no debes tener la opción de decir “no quiero hacer eso”. Entonces tenemos ahora esta noción de prácticas relativamente no negociables, siempre se pueden discutir, pero no negociar. Pero, al mismo tiempo, quieres tener la actitud y la orientación que a medida que trabajas en el tipo de precisión y especificidad de lo no negociable, siempre debe haber un mejoramiento continuo o creatividad al mismo tiempo. **Precisión y Creatividad** no son conceptos mutuamente excluyentes y deben ir **mano a mano**. Hace poco escribí un libro llamado “*Los Seis Secretos del Cambio*” (*The Six Secrets of Change*) y profundicé tanto en la literatura de negocios como en la literatura de educación, y sólo un pequeño número de negocios son realmente así de buenos. Cuando pensamos en negocios, no los considero como que representen el resultado; pienso en el 15% o algo de sus negocios que son organizaciones de aprendizaje, el otro 85% no son mejores que cualquier otro. Pero algunos de estos son identificados por nombres, compañías como Toyota, South West Airlines, Starbucks, veinte o treinta de éstos que analicé. En cada caso lo que han hecho es modificarse para que ciertas prácticas sean consistentes en la organización –lo que llamo las **no negociables**; pero al mismo tiempo han enfatizado la importancia de la creatividad. Toyota hace esto muy bien. La forma de explicar esto es más metafórica: puede que hayan visto comerciales

sobre el golfista Tiger Woods, hay como quince o veinte mostrando grandes jugadas o situaciones problemáticas, y en ellos, el encabezado es “lo que se necesita para ser un tigre”. En la parte inferior hay una leyenda, hay quince leyendas diferentes y cada situación tiene dos componentes que suman un 100%. Escuchen lo que esta leyenda en particular dice: **consistencia permanente 50%, disposición al cambio 50%**. ¿Ven como estas dos se unen? A eso me refiero por prácticas efectivas de enseñanza. Consistencia permanente con respecto a las cosas que sabemos son efectivas, aunque debatibles; pero también la disposición al cambio, porque esto es lo que debemos buscar.

Espero haber dejado algo en claro con mi presentación. Pueden estar en desacuerdo con partes de ella o con todo, pero debiera ser lo suficientemente claro. La visión desde la universidad de la **formación inicial de profesores** debe ser, diría, consistente con imágenes de la **reforma de tres niveles**, de manera que están ayudando a realizar eso y exista congruencia para eso. Existen otras prioridades para la universidad, no sólo la formación inicial de profesores, ciertamente **otro principal** es el desarrollo de liderazgo. Algunos de ustedes están involucrados en eso, por lo que hay muchas dimensiones de cómo el programa de desarrollo de liderazgo puede enfocarse en el desarrollo de líderes de colegios. Esto constituye una necesidad urgente que faltaba hasta hace poco en todas las jurisdicciones. Siempre está la investigación básica sobre evaluación, manteniendo el cuestionamiento y el conocimiento, preocupaciones sobre la equidad de la reforma, el rol de la universidad como un socio crítico –hemos desempeñado todos esos roles en el OISE de la Universidad de Toronto. Además de ayudar en la implementación de políticas de gobierno, hemos realizado muchas evaluaciones que generan preguntas sobre éstas. Durante el período de 8 años previo al 2003 se dio que uno de nuestros principales roles fue el de ser un crítico constante de las políticas de gobierno, porque nuestra investigación nos indicaba que aquellas eran ineficaces. Existen muchísimos temas por lo que nada es apolítico; siempre está políticamente cargado, pero creo que podemos reducir esa carga. Por lo menos en las principales jurisdicciones en las que he trabajado, a través de EE.UU. y Canadá, en Asia y Europa, y en los Países Bajos, en Australia, Nueva Zelanda, nos hemos encontrado con muchos puntos en común, que nacen de la importancia de la capacidad de los profesores de **‘elevar la vara y cerrar la brecha’**.

Finalmente terminaré con un comentario de un informe reciente de **McKinsey y Cia.** el cual revisó las características de los sistemas con mejor rendimiento en el mundo.

El autor principal era Michael Barbe, quien era el diseñador principal de la estrategia de lenguaje y matemáticas, algo con lo que también hemos trabajado en Ontario. Los 25 sistemas con el mejor rendimiento del mundo no es un club exclusivo. McKinsey utilizó diversos criterios, en especial PISA. Países como Singapur, Hong Kong, Corea, Canadá (Canadá siempre tiene que ser dividido, por lo que tenían en su lista a Alberta,

Ontario, donde estoy establecido, y British Columbia). Finlandia era otro de los países. Es un informe muy ameno, aunque cubre mucho, consta de alrededor de 45 páginas y es muy claro en cuanto a sus hallazgos. Concluye diciendo que hay **tres ingredientes de políticas** asociados con el **éxito**.

En primer lugar, en ningún orden en particular, atraer a la gente correcta a la profesión de enseñanza y entregarles una fuerte formación docente inicial. Esas personas correctas tienen dos características: *una* es que son inteligentes y *dos* es que les gusta enseñar. No uno o el otro sino ambos. Si vemos el caso de Hong Kong o Finlandia, sacan sus profesores del mejor 30% de graduados universitarios, en el caso de Estados Unidos es del 50% inferior, por eso tienen problemas. No se trata sólo del logro académico; también está relacionado con la pasión y el compromiso con la enseñanza. El informe de McKinsey muestra cómo Finlandia y Singapur por ejemplo, filtran y promueven además de proveer centros para que los profesores se unan a la profesión. Entonces, se es el primero de los tres.

En segundo lugar, una vez que forman parte de la profesión, que están enseñando, se les entrega mucho enfoque central para que los profesores mejoren cada vez más en la enseñanza, aprendizaje e instrucción, lo que se utilizaría en la literatura, supongo. Esto incluye el enfoque central en la instrucción pero también incluye el desarrollo de liderazgo que ayudará a conseguirlo. Este liderazgo contempla líderes de profesores, entrenadores y mentores; usamos muchos entrenadores y mentores en lenguaje y matemáticas que son profesores dentro de los colegios que trabajan con otros profesores y por supuesto que incluye los nuevos roles para directores de colegios. Ese es el segundo.

El tercero y último es un apoyo e intervención temprana cuando las cosas no resultan para alumnos individuales así como para colegios. Estas tres cosas van de la mano, buenos profesores, buen desarrollo en el trabajo, intervención. Junten esas tres cosas y obtendrán resultados. Una vez más, es más fácil decirlo que hacerlo.

Todo lo que he mencionado tiene enormes implicancias para el rol de la universidad. La formación de profesores y la mejora en los colegios deben ir de la mano y esa es la parte difícil. Muchas gracias por haberme escuchado, espero que tengamos muchos intercambios después. Tenemos mucho que aprender el uno del otro.

Referencias

- Fullan, Michael** (2008). *The six secrets of change*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Fullan, Michael** (2008). *What's worth fighting for in the Principalship*, New York, Toronto, Teachers College Press.
- Fullan, Michael** (2007). *The new meaning of educational change*, 4th Edition, New York, Toronto, Teachers College Press.
- Fullan, Michael, Peter Hill, Carmel Crévola** (2006). *Breakthrough*, Corwin Press.

FECHA DE RECEPCIÓN: 20 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 28 de diciembre de 2007



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**TEMAS DE LA
Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
DESDE VOL. 14 a VOL. 43**

- 1.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Formación de Profesores
Volumen 14, julio de 1994
- 2.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Enfoques Cognitivos
Volumen 15, diciembre de 1994
- 3.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Educación Media
Volumen 16, julio de 1995
- 4.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Políticas de Reforma Educativa
Volumen 17, diciembre de 1995
- 5.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Educación en valores
Volumen 18, julio de 1996
- 6.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Educación Inicial
Volumen 19, diciembre de 1996
- 7.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Nuevas Tecnologías en la escuela (1)
Volumen 20, julio de 1997
- 8.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Nuevas Tecnologías en la escuela (2)
Volumen 21, diciembre de 1997
- 9.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Objetivos Transversales
Volumen 22, julio de 1998
- 10.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Proyecto Educativo y Proyecto Curricular
Volumen 23, diciembre de 1998
- 11.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Ciencia, Tecnología y Sociedad
Volumen 24, julio de 1999
- 12.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Educación Tecnológica
Volumen 25, diciembre de 1999
- 13.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Democracia, Cultura y Educación
Volumen 26, julio de 2000
- 14.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Comunicación, Lengua y Matemáticas
Volumen 27, diciembre de 2000
- 15.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Antropología y Educación
Volumen 28, julio de 2001
- 16.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Innovación curricular
Volumen 29, diciembre de 2001
- 17.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Didáctica y construcción del conocimiento disciplinar en la escuela
Volumen 30, julio de 2002
- 18.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Política y Gestión de la Educación
Volumen 31, diciembre de 2002

- 19.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Cognición y aprendizaje
Volumen 32, julio de 2003
- 20.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Evaluación de Aprendizajes y Evaluación Institucional
Volumen 33, diciembre de 2003
- 21.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Grandes pedagogos en la Historia de la Educación Chilena y su Pensamiento Educativo
Volumen 34, julio de 2004
- 22.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Formación Inicial de Profesores para una nueva cultura
Volumen 35, diciembre de 2004
- 23.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad de la educación
Volumen 36, julio de 2005
- 24.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Diversidad y Educación Social
Volumen 37, diciembre de 2005
- 25.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Motricidad, Educación Física y Epistemología del Cuerpo
Volumen 38, julio de 2006
- 26.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Aprendizaje de la lectura, escritura y matemática en contextos vulnerables
Volumen 39, diciembre de 2006
- 27.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Políticas y estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación
Volumen 40, junio de 2007
- 28.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Formación Inicial y Continua de Profesores
Volumen 41, diciembre de 2007
- 29.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Sentido y acción: la Educación Católica en Chile
Volumen 42, junio de 2008
- 30.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Evaluación de las prácticas de enseñanza
Volumen 43, diciembre de 2008



NORMAS DE EDICIÓN de la Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO - 2007

Temas año 2008:

Junio: *Sentido y acción: la Educación Católica en Chile*

Diciembre: *Evaluación de las Prácticas de Enseñanza*

Criterios para la edición de los artículos de la Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO:

I. En cuanto al contenido y diseño del texto

1. Se espera que los artículos de los autores invitados sean sustentados en antecedentes fundamentados científicamente, y referencias actualizadas; no constituyendo en sí Informes de Investigación, sino por el contrario, ensayos de aportes conceptuales de alto nivel. Deben ser expuestos con redacción coherente, clara y precisa.
2. En tal sentido, cada escrito debe ser **original e inédito**. Su extensión: **15 páginas** (máximo), tamaño carta, en word, con todos los márgenes de 3 cm, a interlineado sencillo, con letra tamaño 12 Time New Roman, de un solo lado del papel; incluyendo en estas 15 páginas esquemas, anexos, bibliografía, y lo que se señala en el número siguiente acerca de la "portadilla".
3. En la primera página del artículo o "portadilla" se incluirá: **el título del artículo en castellano y en inglés; el resumen y abstract** del artículo con un máximo de 10 líneas (dos párrafos breves); **5 palabras clave**; y abajo la **afiliación del autor** en este orden: *grado académico más alto, institución de trabajo y el correo electrónico*.

Además de lo anterior, se agradece incluir, en hoja aparte, **un breve curriculum**, con direcciones laboral y particular, números de teléfono, fax.

4. Para los títulos y subtítulos al interior del artículo seguir el siguiente criterio: Título Principal: (**altas negritas**); títulos interiores: (**altas y bajas negritas**); subtítulos interiores: (**altas y bajas cursivas blancas**). Para los gráficos y cuadros, indicar en qué programa se realizaron.
5. Tanto las **Citas** o **Referencias bibliográficas**, que irán a pie de página, como la **Bibliografía General** –impresa o electrónica– que no exceda ésta las dos páginas, deben seguir las **Normas de Vancouver** para las primeras; y el **Manual de Estilo de Publicaciones APA** para la segunda.

Se puede consultar en internet:

- Publication Manual of the American Psychological Association, 5ª ed., (2001). Washington, DC, APA
- Manual de estilo de Publicaciones de la American Psychological Association, 2ª ed. (2002). México: El Manual moderno.
- Ver ejemplos en nuestra página web: http://www.puc.cl/sw_educ/gnosis/citas/citas.htm

II. En cuanto a la evaluación del escrito y otras comunicaciones con el autor

6. La fecha límite prevista para enviar los artículos para el volumen del primer semestre es el último día de **abril**; y para el volumen del segundo semestre, el último de **octubre**.
7. Los artículos deben ser enviados al e-mail del Director: sarzola@uc.cl con copia al Editor: rrojasva@uc.cl
8. El Comité Editorial de la Revista, a través del editor, informará al autor principal de los resultados de la evaluación del escrito por parte del Comité Editorial y le notificará si ha sido aceptado o rechazado.
9. Los trabajos aceptados en principio –pero con algunas sugerencias de los evaluadores– los devolverá el editor al autor a fin de que, a la brevedad, realice las correcciones señaladas y lo devuelva en el menor plazo posible.
10. El Comité editorial se reserva el derecho de hacer modificaciones que sean pertinentes para mantener sólo el estilo de la publicación.
11. Una vez editado el volumen correspondiente se le envía un ejemplar impreso a cada autor y la versión en PDF de su artículo. Ofreciéndosele, además, la posibilidad de adquirir otros ejemplares con un 50% de descuento según precio de venta.

Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul - Casilla 114-D. Santiago - CHILE.

Fax: (562) 553 0092

Fono: (562) 686 5352 - 686 5315

Director: sarzola@uc.cl

Editor: rrojasva@uc.cl

