

**Formación de profesores de enseñanza media:
ejes centrales de transformación de los
modelos de formación.**

Jaqueline Gysling Caselli*

* Investigadora, CIDE.

Partiendo del análisis, por una parte, de la relación entre la formación de los profesores, el desempeño docente, y la calidad del sistema y su proceso de cambio y, por otra, de los cambios necesarios de introducir en los currículos de formación de profesores, especialmente para la educación media, se plantean tres orientaciones centrales para el cambio en la formación, referidas éstas al rol de la práctica, a la integración entre disciplina y pedagogía y al sustrato ético y valórico de la formación.

Derived from the analysis of the relationship among the training of teachers, teaching performance and the quality of the system and its evolutionary process on one hand, and, on the other, of the changes that need to be made in teacher training curricula, specially in high-school, three central positions are proposed for the change in the formation process, with reference to the role of the teaching-practice, the integration between discipline and pedagogy and to the ethical and valoric aspects in the formation.

El propósito del presente artículo es proponer un conjunto de cambios que vemos como necesarios de introducir en los procesos de formación de profesores de enseñanza media, en la perspectiva de adecuarlos a los requerimientos actuales del ejercicio docente. El énfasis de nuestro trabajo está puesto en la dimensión curricular, específicamente en los conocimientos y habilidades que se busca que los futuros profesores aprendan durante el proceso de formación.

Así formulado, nuestro propósito parece muy simple; sin embargo, no lo es. Independiente de cómo se enfrente el problema, hacer propuestas sobre la formación de profesores es un asunto complejo. En primer lugar hay que considerar que la calidad de la formación no es un fin en sí mismo. Siempre tras esta pregunta encontramos una preocupación por la calidad del desempeño docente y, más general aún, por la calidad del sistema escolar. En consecuencia, un importante ámbito de problemas para la elaboración de propuestas en esta área es que supone definiciones sobre el desempeño docente y la calidad del sistema escolar, siendo cada uno de estos elementos un universo en sí mismo; y sobre la relación existente entre formación, desempeño docente, y calidad del sistema escolar, la cual por cierto es compleja.

Un segundo ámbito de problemas, que no es específico de la formación de profesores, sino que atañe a toda propuesta de transformación, se refiere a los supuestos sobre el proceso de cambio mismo. Las preguntas aquí se vinculan a la definición de los aspectos específicos que se pretende modificar, su carácter y profundidad, las condiciones para que se realice el cambio y, por cierto, la viabilidad de las propuestas, dadas las características del proceso que se pretende modificar.

Hacer proposiciones sobre la formación de profesores nos parece semejante a abrir una de esas cajas de magos, donde un pañuelo arrastra otro pañuelo, y otro, y otro más. Con esta imagen en mente, pensamos que es imprescindible aclarar algunos de los supuestos tras nuestras proposiciones, ya que, como en la caja del mago, la magia está en el conjunto de pañuelos a desplegar. En la primera parte, entonces, nos ocupamos de exponer brevemente nuestros supuestos sobre la relación entre formación de profesores, desempeño docente y calidad del sistema escolar, y sobre el proceso de cambio. Nos parece importante aclarar que, en este punto buscamos explicitar los supuestos que enmarcan nuestras propuestas, pero además intentamos proponer aspectos y categorías a la discu-

sión, más allá de nuestras posturas al respecto. Esto porque, como esperamos se descubra en el texto, una de nuestras proposiciones es que estos aspectos sean parte del debate sobre la formación de profesores. En la segunda parte, analizamos los cambios que vemos necesarios de introducir en los currícula de formación de profesores de enseñanza media.

I. Conceptos y perspectiva

1. Formación de profesores, desempeño docente y calidad del sistema escolar

Entre formación de profesores, desempeño docente y calidad del sistema escolar se establece recurrentemente una relación de continuidad que podríamos resumir en los siguientes términos: la superación de los problemas en la calidad del sistema escolar exige modificar las prácticas docentes, y para que esto se logre debe cambiar la formación¹. Cabe destacar que esta secuencia, esquemáticamente expuesta, no implica la reducción del desempeño a la formación y, a su vez, de la calidad al desempeño. En esta línea la formación se afecta esperando con ello influir en la calidad del sistema. En nuestra opinión, esta afirmación es correcta. Pensamos que efectivamente el profesorado es clave en la calidad que alcance el sistema, y que la formación recibida es factor importante en la calidad del desempeño. A pesar de lo obvio que esto puede parecer, esta afirmación no pasa de ser una hipótesis sobre la cual no hay investigación conclusiva².

Desde un punto de vista sociológico los procesos de formación son claves en la conformación de un grupo profesional, por dos razones vinculadas: porque sancionan el conocimiento distintivo de la profesión y el ingreso a la misma. La formalización de un proceso de formación se fundamenta en la noción de que sólo puede ejercerse la función específica si

1. La hipótesis opuesta, muy arraigada en el sentido común, es que para enseñar se requiere saber, y no es necesario un conocimiento especializado sobre cómo enseñar. Desde este punto de vista, la formación es irrelevante, o innecesaria, respecto del desempeño.

2. Ver: Mary WARNOCK. *Una política común de educación. Bases para una reforma global*. Editorial Paidós/M.E.C., 1989. B. AVALOS, *Approaches to teacher education: initial teacher training*. Paper para la XI Conferencia de Ministros de Educación del Commonwealth, Commonwealth Secretariat, London, 1991.

se tiene la base de conocimiento requerida, la cual es de tal extensión y complejidad que necesita de un proceso educativo prolongado y sistemático para aprenderse³. Tras esta definición siempre hay implicadas relaciones de saber y poder, ya que se trata de delimitar y controlar una determinada función social especializada.

La base específica de conocimientos de una profesión puede conceptualizarse como su capital cultural⁴ distintivo, es decir el cúmulo de recursos simbólicos propios del grupo en cuestión, que en la práctica operan como una “riqueza” en los mercados de producción e intercambio simbólico, en los cuales se disputa permanentemente su valor. Durante los procesos de formación se espera que los estudiantes se apropien de este capital cultural, proceso que es sancionado con unos determinados certificados que suponen que esto se ha realizado y definen en consecuencia el ingreso a la profesión. Los procesos de formación son claves en la constitución de la identidad colectiva e individual de la profesión, entendiéndolo por identidad la definición de una categoría social con la cual sus miembros se autorreconocen, y son reconocidos por otros.

En esta línea visualizamos dos preocupaciones que deben cruzar la reflexión sobre los procesos de formación. En primer lugar, pensamos que en la formación nunca se debería perder de vista la pregunta por aquello que hace distinguible y reconocible a la profesión, es decir por lo que constituye lo específico del hacer docente. En nuestra opinión los currícula de formación han evolucionado hacia una extensión de los campos de acción del profesor⁵, sin una profundización y fortalecimiento de su centro, que pensamos sigue siendo la pedagogía.

En segundo lugar, estimamos que la formación debe tener una preocupación permanente por la identidad profesional, tanto desde el punto de vista colectivo como individual⁶. En el primer caso, la pregunta más relevante se refiere a cómo favorecer una valoración de la profesión desde los procesos de formación, considerando que la historia ha mostrado que

3. M. Sarfatti LARSON, *The Rise of Professionalism*. University of California Press, 1977.

4. P. BOURDIEU, *La Distinción*, Taurus, Madrid, 1988.

5. C. COX y J. GYSLING, *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987* CIDE, Santiago, 1990.

6. Cabe destacar que esta noción no se refiere a la idea de vocación, tan importante en el discurso del profesorado sobre su identidad.

el nivel universitario del proceso no es suficiente. En el segundo caso, consideramos fundamental dar especial importancia al desarrollo de una identidad fuerte y positiva de los estudiantes de pedagogía, considerando tanto los aspectos cognitivos como emocionales de ésta. Aunque hay que desarrollar investigación al respecto, pensamos que la descalificación y desvalorización de los futuros profesores comienza en los centros formadores.

En este marco, la pregunta política por la calidad del desempeño y del sistema se contesta solamente en el tiempo. Desde la formación no se altera la calidad del sistema en el corto plazo; sin embargo, cambios en profundidad sobre el quehacer profesional sólo se lograrán si se fortalece la base de conocimientos y la identidad profesional que se construye en los procesos de formación.

2. El proceso de cambio

En la definición de los cambios necesarios para la formación de profesores se manejan supuestos referidos al proceso mismo de cambio que podemos ordenar en tres aspectos distintivos. Estos son: a) las características y magnitud del problema; b) las condiciones del proceso de cambio; y c) la viabilidad de las propuestas. La respuesta implícita o explícita que se dé a cada uno de estos tres aspectos condiciona el carácter de lo que se propone.

Desde nuestro punto de vista, la discusión académica y política sobre los procesos de formación debería ocuparse de cada uno de estos aspectos por separado, ya que entre ellos hay una relación de autonomía relativa. Por ejemplo, frente a un mismo diagnóstico se pueden diseñar estrategias de cambio muy diferentes. Estas pueden ser maximalistas, tratando de cambiar la mayor parte, sino todos los aspectos considerados problemáticos, o minimalista, es decir que intenta cambiar sólo aquellos aspectos que define como posibles de transformar. Los diagnósticos también pueden diferir, siendo más o menos radicales. Por su parte, una misma propuesta puede provenir de estrategias de cambio diferentes. A nuestro juicio, la discusión sobre qué hacer en la formación de profesores debe contemplar el cómo hacerlo y las razones que fundamentan el cambio; pensamos que esto enriquecería la reflexión haciendo más explícita su dimensión política, a la vez contextualizaría la formulación de

propuestas. Por cierto, entendemos este propósito como una empresa colectiva. Con fines de nuestro trabajo valga explicitar brevemente nuestras posturas respecto a cada uno de los tres aspectos antes señalados.

a) *Características y magnitud del problema*

Existe cierto consenso en el campo educacional sobre la necesidad de introducir cambios en los procesos de formación de profesores, lo cual supone que existe acuerdo respecto a que ésta presenta problemas. El punto es que no existe el mismo consenso sobre cuáles son los problemas. Desde nuestro punto de vista, más que diferencias fundamentales, nos parece que se pone poco énfasis en diagnosticar los problemas: la investigación es escasa y los esfuerzos se dirigen rápidamente a la discusión de lo que debería ser la formación.

De acuerdo a los resultados del proyecto realizado en el marco del Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad Educacional del Ministerio de Educación⁷, el principal problema de la formación de los profesores de Enseñanza Media estriba en la falta de articulación que existe entre los procesos de formación y el sistema escolar. Esta falta de articulación es tanto institucional como curricular. Es decir, las instituciones formadoras operan con autonomía del Ministerio de Educación y con escasa vinculación directa con los establecimientos escolares. Además, desde un punto de vista curricular, los procesos de formación no tienen como referente principal el desempeño de los profesores en el sistema escolar. Se forma siguiendo modelos teóricos, más que vinculando la formación directamente con la práctica profesional. De hecho, la formación es más teórica que práctica.

Desde nuestro punto de vista, los problemas de la formación atañen a distintas dimensiones del proceso. A los referidos aspectos institucionales y curriculares, habría que agregar al menos otras cinco dimensiones relevantes sobre las cuales existen suposiciones fundadas que son problemá-

7. Ver: Pontificia Universidad Católica de Chile y otros, Proyecto MECE 5.1: *Requerimientos para la formación de profesores de enseñanza media*. Informe Final. Santiago, 1993

ticas, aunque es necesario investigar sobre cada una de ellas: los formadores de formadores, los sistemas de ingreso, los niveles de exigencia académica durante la formación, las metodologías aplicadas y los sistemas de evaluación.

A pesar de que la información no es completa, pensamos que existe una base suficiente para afirmar que los problemas de la formación son profundos y que, por lo tanto, se requieren cambios sustanciales⁸. Los currícula de formación no responden a los actuales requerimientos que se le ponen al ejercicio docente. La pregunta que sigue a este juicio contundente se refiere a cómo pensamos que se debe desarrollar un proceso de cambio que conduzca a transformaciones. Nos ocuparemos de esto en el siguiente punto.

b) Condiciones del proceso de cambio

El diseño de propuestas de transformación implica una concepción respecto a cómo se produce el cambio, quién lo conduce, qué velocidad puede tener, cómo se articulan los distintos aspectos comprometidos. En cada una de estas dimensiones las opciones se mueven en un continuo entre dos posiciones polares. En el caso de la formación de profesores nosotros pensamos que el cambio requerido supone la participación del más amplio número de actores intervinientes, fundamentalmente los mismos formadores de profesores. De este modo creemos que ocurrirán cambios sólo si en los centros formadores se realiza una reflexión crítica en profundidad sobre lo que se está haciendo. Sin embargo, para evitar el peligro de la autorreferencia y la mantención de la señalada desvinculación con el sistema escolar, esta reflexión debe estar abierta a la opinión de los profesores en el sistema y a los distintos diagnósticos realizados sobre la calidad del sistema escolar y sobre el desempeño docente.

Junto con esto pueden ya diseñarse algunas transformaciones en aquellos aspectos más evidentemente necesarios y que concitan mayor consenso. Por ejemplo, estamos pensando en la vinculación de la teoría con

8. Es importante señalar que este problema trasciende nuestras fronteras, y que se está desarrollando una importante reflexión al respecto en otros países. Ver, por ejemplo, John I. GOODLAD, *Why we need a complete redesign of teacher education*. En: *Educational Leadership*, noviembre 1991 (4-10).

la práctica profesional (volveremos sobre esto más adelante). Los cambios que se inicien deben orientarse a modificar los problemas profundos de la formación de profesores, y pensarse como primeros pasos del cambio radical que se generará en el tiempo. Es importante entonces definir ciertas direcciones centrales que conduzcan las innovaciones, para que éstas no queden en cuestiones superficiales y/o parciales, desconectadas unas de otras. Nos inclinamos entonces más a la idea de un cambio “paso-a-paso”, el cual será más acelerado en la medida que exista mayor consenso, que a la idea de una gran reforma aplicada en corto tiempo, conducida por un grupo reducido de personas, independiente de su legitimidad.

c) *Viabilidad de las propuestas*

Al tratar el tema de la viabilidad existe un peligro implícito. De alguna manera lo viable puede ser entendido como lo posible de transformar, y lo posible es generalmente aquello que el sistema está dispuesto a modificar naturalmente, lo cual puede no coincidir con lo que es necesario de transformar. Si una propuesta es suficientemente radical, como se requiere que sean en caso de la formación de profesores, generará resistencias que pondrán en cuestión su viabilidad. Desde nuestra perspectiva, el punto aquí no es desechar propuestas por inviables, y remitirse a lo posible. Tampoco se trata de proponer cambios radicales que no funcionarán. Entendemos lo viable no sólo como lo inmediatamente posible, sino como aquello posible, si se crean las condiciones para ello. Claramente esto se vincula a la idea antes referida de un proceso de cambio paso a paso.

En este contexto, es muy importante definir las orientaciones que debe tener el cambio, que sirvan de norte, para que en los sucesivos pasos no se pierda la dirección del proceso, aunque es obvio que en el camino también se irán modificando las orientaciones iniciales. En esta línea, a nuestro juicio es clave que la discusión sobre la formación de profesores avance en la definición de aquellos aspectos que considera los puntos centrales a transformar. Insistimos en que creemos que al respecto hace falta en nuestro país investigación y debates.

La viabilidad la vemos indisolublemente ligada a una dimensión temporal. Lo no viable hoy puede serlo mañana, si se trabaja para ello. Esto implica que hay que incorporar la variable tiempo a la reflexión. Cabe

señalar que esta variable está generalmente ausente en las políticas de los centros formadores. El procedimiento recurrente es enfrentar los problemas con una nueva propuesta curricular, básicamente un nuevo plan de estudios, que se aplica en el mejor de los casos con una nueva promoción, cuando no se aplica a todos los cursos de la carrera. No hemos encontrado antecedentes de instituciones que tengan proyectos curriculares que impliquen medianos y largos plazos.

Postulamos entonces que hay que trabajar en dos planos. Uno son las orientaciones del cambio, otro se refiere a las acciones que son viables de implementar en el corto plazo, que incluyen las acciones dirigidas a crear las condiciones para la introducción posterior de nuevas innovaciones.

En la siguiente parte del trabajo, tratamos los aspectos que a nuestro juicio son centrales de transformar en los actuales procesos de formación, y las orientaciones que debe tener el cambio en cada uno de ellos. Proponemos, a su vez un conjunto de innovaciones que consideramos pertinentes de introducir en los programas de formación, y que las estimamos viables en el corto plazo. Estas innovaciones las pensamos, por cierto, como un primer paso de cambios que hay que construir en el tiempo.

II. Orientaciones generales para la formación de profesores de enseñanza media y cambios necesarios

Las transformaciones que se deben operar en los currícula de formación deben seguir una dirección central: adecuarse a los requerimientos que actualmente se le hacen a los profesores en el sistema escolar⁹. La pregunta que se debe contestar, entonces, es cuáles son estos requerimientos. Por cierto que tratar esto en detalle excede los límites de este artículo, valga puntualizar los elementos que consideramos fundamentales.

9. Nuestras afirmaciones sobre las características actuales de los modelos de formación las hacemos en base a la investigación realizada en el marco del Programa MECE, antes citada. Para favorecer la fluidez del texto omitiremos las referencias en adelante

La gran demanda al ejercicio de los profesores se sintetiza en la noción de profesionalización de la actividad docente¹⁰. Más allá de las diferencias de enfoque existentes respecto a la profesionalización, lo central de esta demanda se puede sintetizar en la necesidad de pasar de un modelo funcionario (o uno técnico), donde el fuerte de la actividad estaba en la aplicación de normas (o técnicas), a un modelo de ejercicio autónomo, en el que el profesor tiene la capacidad para interpretar situaciones, proponer y desarrollar cursos de acción consecuentes, adecuados al contexto y en colaboración con otros profesionales. En el sistema escolar, se han operado al menos tres transformaciones macro que hacen inadecuada la relación de aplicación y también la visión atomizada del desempeño profesional:

1. La descentralización y la flexibilidad curricular, que implica que las normas centrales se restringen, y se deja a la decisión local cuestiones tan importantes como los planes y programas de estudios. La flexibilidad inaugurada con el decreto 300 del año 1981, se profundiza con la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) de marzo de 1990. En esta Ley se señala que el Ministerio de Educación se ocupará de la definición de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos comunes a todo el país, siendo responsabilidad de cada establecimiento la definición de planes y programas de estudio.

2. La masificación de la educación media, junto con la descentralización y privatización de la educación, han generado un aumento de la heterogeneidad al interior del sistema entre establecimientos escolares. Esta mayor heterogeneidad crea la necesidad de adecuar las metodologías a las distintas realidades locales y, eventualmente, generar respuestas específicas para los problemas educacionales.

3. Las políticas propiciadas desde el nivel central, que incentivan la acción del establecimiento en el mejoramiento de la calidad de la

10. Sobre el desarrollo de esta noción ver: David F. Labaree: Poder, Conocimiento y Racionalización de la Docencia: Una genealogía del movimiento de profesionalización docente. En: *Harvard Educational Review*, Vol. 62, N° 2, 1992.

educación, fundamentalmente a través de la formulación de proyectos educativos. Esto supone una reflexión y una capacidad de propuesta a nivel local.

Las demandas por un nuevo tipo de ejercicio docente no sólo provienen de requerimientos internos del sistema como los señalados, sino también de las transformaciones que se han operado en el orden económico mundial y en los conocimientos movilizados en la sociedad. Sin más que enunciar el problema, cabe señalar que la demanda al sistema escolar en este contexto se refiere, por una parte, a poner el énfasis en el aprendizaje de habilidades y lenguajes para moverse en mundos complejos y dinámicos, más que en informaciones que quedarán prontamente obsoletas. Por otra parte, se requiere que el sistema escolar forme en ciudadanía, básicamente en un sustrato valórico y ético que favorezca la integración social¹¹.

En este marco, se demanda una transformación curricular y pedagógica del sistema escolar y, consecuentemente, un nuevo tipo de ejercicio profesional caracterizado por dos dimensiones centrales: por un “modo de hacer” basado en la reflexión, la autonomía, la flexibilidad y en la capacidad de los profesores para generar individual y colectivamente respuestas adecuadas para sus contextos escolares particulares¹². Y por una relación con el conocimiento que permita abordarlo como una construcción social y que favorezca el desarrollo de aprendizajes significativos, siendo fundamentales en este contexto los procesos mismos de construcción del conocimiento.

Para adecuarse a los actuales requerimientos del sistema escolar, consideramos que los modelos de formación deben transformarse en tres dimensiones centrales: la relación entre teoría y práctica; la relación entre disciplina y pedagogía; y la articulación general del programa de formación de acuerdo a un sustrato valórico común.

11. Una buena exposición de los requerimientos al sistema se encuentra en J.C. Tedesco, *Estrategias de Desarrollo y Educación: el desafío de la gestión pública*. En: J. Ezpeleta y A. Furlán (comp), *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO/OREALC, Santiago, 1992.

12. Ver: por ejemplo, N. Quinsenberry y otros, *Developing Reflective Teacher Through a Collaborative Programme*. También, K.C. Cheung, *To grow and glow: towards a model of teacher education and professional development*. Ambos en: Kam y Wong (comp), *Improving the quality of the teaching profession. An international perspective*. ICET, Singapur, 1991. Y By Zhixin Zu, *The Function of the peer group in Teacher Socialization*. En: *Phi Delta Kappan*, Mayo 1990 (723-727).

a) *Relación entre teoría y práctica*

La relación entre teoría y práctica la entendemos en un sentido restringido y concreto como la vinculación entre la formación teórica y técnica, y la formación experiencial, al interior de los procesos de formación. Esta relación supone, sin embargo, una noción más amplia y genérica sobre la práctica docente, como expresión profesional, y sobre el lugar que ocupa la teoría en esa práctica.

En esta dimensión los programas de formación deberían revertir la relación existente en la mayoría de los centros formadores que asignan un papel secundario y subordinado a la práctica pedagógica, a un modelo que esté centralmente orientado a la práctica profesional, tanto en un sentido restringido como amplio. Es decir que se le asigne tiempo y prioridad a la formación experiencial, y que el conjunto de la formación se organice con referencia a la práctica efectiva del profesor en el sistema, lo cual supone una sólida formación teórica.

Sobre la importancia de la formación práctica en los procesos de formación existe en nuestro país un creciente consenso, que se está traduciendo en que distintos centros formadores están asignando mayor tiempo o, incluso, están redefiniendo el lugar de la formación práctica en su currículum¹³. Por lo tanto, encontramos en esta dimensión importantes referencias, aunque no necesariamente una manera común de abordarla.

A nuestro juicio, una formación orientada a la práctica, tal cual hoy se requiere, reúne cinco condiciones:

1. Da prioridad a los conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para enseñar, en el mejor sentido de la palabra. Es decir, no pone el énfasis en la metodología, entendiendo por ésta un conjunto de técnicas de enseñanza, sino que pone el énfasis en la pedagogía, es decir en la habilidad para diseñar y ejecutar un curso de acción que tenga por objeti-

13. Es el caso de la Universidad de Los Lagos, o de la Universidad Católica de Temuco

vo que los alumnos aprendan. Para esto se requiere conocer a sus alumnos y poder relacionarse empáticamente con ellos, de modo de hacer accesibles y significativos los conocimientos que se busca que aprendan. En este contexto son claves los siguientes aspectos: una visión particular de los alumnos con que se está trabajando, un modo de relación donde la voz de los alumnos sea significativa, una capacidad de contextualizar y vincular los conocimientos para hacerlos aprehensibles.

2. La formación se hace con referencia directa a la realidad escolar y social nacional. Más que modelos ideales de joven, de aula o de sistema educacional se debería trabajar sobre imágenes de nuestro sistema. Esto requiere ser apoyado con una base teórica, social y cultural que complete la formación psicológica.

Por cierto que un temprano vínculo con el sistema favorecería una conexión más estrecha con el sistema. Es importante considerar en esta línea que las experiencias de los estudiantes deben dirigirse a distintos tipos de realidades escolares, y no sólo a establecimientos modelos.

3. Reconoce la práctica como un tipo de conocimiento con una lógica propia, y no como una mera aplicación de teorías o técnicas. Esta lógica sólo puede aprenderse haciendo, es decir, no puede lograrse sin involucrarse directamente en la acción. Desde nuestro punto de vista, esta lógica propia se refiere al carácter intrínsecamente sintético de la práctica. Dicho en términos simples, en la práctica todo ocurre al mismo tiempo y todo se vincula con todo; sólo la teoría puede aislar factores y analizarlos por separado. La simultaneidad sólo puede entenderse viviéndola. Y sólo experimentándola reiteradamente se puede desarrollar una destreza para salir de la perplejidad a la acción. Sostenemos que este paso de la perplejidad a la acción será más seguro en términos emocionales y más efectivo en términos de su calidad, con buenas categorías y base teórica.

Este planteamiento tiene distintas consecuencias para los procesos de formación. Implica una ampliación de la formación práctica y una organización gradual y creciente del involucramiento. Y desarrollar una formación teórica con una referencia explícita a la práctica pedagógica. Desde este punto de vista, la formación teórica debe dirigirse a desarrollar una base conceptual para interpretar las situaciones en las cuales se encontrará el profesor, donde más que respuestas construidas sobre situaciones prestablecidas, se desarrolle la capacidad de hacer preguntas relevantes, y mecanismos para buscar respuestas.

4. Entiende que la práctica debe ser apoyada por un proceso de reflexión constante y sistemático, realizado por los profesores individualmente, pero de modo fundamental en conversación con otros profesores. La urgencia de la acción lleva rápidamente a la consolidación de rutinas y recetas, y a la repetición de cursos de acción preestablecidos¹⁴, sólo la revisión crítica de estos cursos de acción puede modificarlos, o asegurar que son los mejores. La reflexión debe ser un proceso intencionado y colectivo, para asegurar la confrontación de visiones. Se debe formar, en consecuencia, con una visión crítica y autocrítica, un sentido de trabajo en equipo y apertura para dialogar y aceptar otros puntos de vista.

5. Acompaña este proceso de reflexión sistemática con investigación. Por una parte del manejo de la investigación especializada que se realiza en el campo educacional, y por otra de la investigación que los propios profesores pueden y deben desarrollar para resolver los problemas que enfrentan. En esta segunda línea vemos como especialmente relevantes las metodologías de investigación cualitativa y la metodología que se ha desarrollado bajo el rótulo de sistematización de experiencias de acción.

Es claro que para avanzar en esta línea se requieren múltiples cambios en los procesos de formación. Por lo pronto visualizamos tres modificaciones del proceso de práctica que son fundamentales:

- cambiar el sistema de evaluación de la práctica, que actualmente califica la planificación de clases, a una evaluación del ejercicio docente efectivo;
- acompañar la práctica con una reflexión sistemática sobre la misma, entre el estudiante y su supervisor, y entre los distintos estudiantes en práctica, en diferentes establecimientos escolares;
- realizar el curso de investigación como una etapa de acercamiento a la realidad escolar, previa a la práctica. Y durante la práctica realizar actividades de investigación complementarias.

14. Las recetas y rutinas no tienen una connotación negativa, la cultura misma se construye sólo sobre la base de recetas y rutinas, lo cual nos permite actuar en sociedad. W. Goodenough, *Cultura, Lenguaje y Sociedad*, (1971). En: J.S. Kahn, *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1975.

Sería conveniente desarrollar un plan de articulación entre el centro formador y los establecimientos que reciban alumnos en práctica, y crear mecanismos de reconocimiento y de perfeccionamiento para los profesores guías.

Por cierto, son fundamentales también cambios más profundos en la formación teórica, tanto en su constitución como en su articulación con la práctica profesional.

b) Relación entre disciplina y pedagogía

El modelo de formación de profesores de enseñanza media contempla dos componentes centrales: una formación pedagógica y una formación en la disciplina. En la mayor parte de las instituciones existe una fuerte separación entre ambos componentes, estableciéndose una base de relación a través del curso de metodología de la especialidad. Esta separación en muchos casos no es sólo curricular, sino que tiene un correlato institucional que hay que tener presente: los currícula de ambos componentes dependen de distintas instancias académicas.

Este modelo de formación, condensa significados profundos vinculados a la posición de la pedagogía en la universidad y su modificación implica la movilización de la universidad en su conjunto. Desde las unidades de educación, y desde el campo educacional, ha existido una resistencia a este modelo que ha puesto el acento en la superación de la subordinación de la pedagogía a la disciplina. La discusión ha girado sobre dos puntos principales: la secuencia entre los componentes, y el porcentaje de tiempo total asignado a uno y otro. El modelo ideal en esta discusión sería aquel donde hubiera equivalencia entre ambos y una ubicación al menos paralela en el plan de estudios.

A nuestro juicio esta discusión es insuficiente, y ha ayudado a que no se haya desarrollado una reflexión desde la pedagogía sobre el saber disciplinario específico¹⁵. Es más, la metodología, único espacio de vin-

15. En forma reciente Araceli de Tezanos se ha referido a este punto. Ver: Araceli DE TEZANOS, *¿Entonces... qué hacemos con el perfeccionamiento?* CPU, Documento de trabajo N° 31/93, Santiago, 1993.

culación, pierde importancia en los currícula de formación, lo cual se acentúa en la última década. Los cursos de currículum, que podrían tener como norte una reflexión en esta línea, son generales y no se refieren a la disciplina específica.

Pensamos que si se espera que los profesores tengan una nueva relación con el conocimiento, debe articularse la formación disciplinaria y la pedagógica. Para que esta articulación sea real debe desarrollarse un pensamiento, desde el campo educacional, sobre la disciplina específica, que se refiera a los principios de la selección y organización de ésta en el contexto escolar, a sus metodologías específicas de enseñanza y de evaluación. En el contexto de la búsqueda de aprendizajes significativos se debe desarrollar también un pensamiento sobre la vinculación entre la disciplina específica, y los aspectos contemplados en los programas escolares, con la sociedad en general y con la vida de los alumnos en particular.

Una orientación central de los cambios que deben operarse en los modelos de formación, se refiere a la creación de un área de integración entre la disciplina y la pedagogía. Esta área la vemos como una responsabilidad fundamental de las facultades de educación, por tanto su construcción no tiene que esperar que se resuelvan las relaciones entre facultades disciplinarias y de educación.

Creemos que es imprescindible en el corto plazo reorientar los cursos de metodología de la especialidad, actualmente centrados en la reflexión de los programas escolares, hacia un curso o varios cursos que contemplen la revisión de la historia y epistemología de la disciplina; los principios de selección y organización del currículum escolar específico, y las conexiones con el currículum total; las teorías de aprendizaje particulares, la reflexión sobre la relación de la disciplina y sus distintos aspectos con la vida de los estudiantes.

Modificar este curso y extender la dedicación al mismo, es la primera etapa en la constitución de esta área de integración entre disciplina y pedagogía. Una política global al respecto incluye la realización de investigación y la formación de recursos humanos.

c) *Sustrato ético y valórico*

Argumentamos antes la importancia que atribuimos a la formación en la constitución de la identidad profesional. Desde esta perspectiva la formación de hecho participa de esta definición. No se trata entonces de incorporar una dimensión ausente actualmente, sino de transformarla, buscando explícitamente el desarrollo y fortalecimiento de una identidad profesional positiva. Consideramos que los cambios en esta línea deben orientarse a la definición de una base valórica y ética que cruce las distintas actividades contempladas en el currículum, y a la eventual incorporación de actividades específicas en torno a algunas dimensiones más relevantes. Cuando hablamos de sustrato valórico estamos pensando en la definición de un cuerpo distintivo de principios sobre el quehacer profesional y unas determinadas disposiciones a la acción.

Esta base valórica debe reforzar un tipo de desempeño profesional autónomo, reflexivo, crítico y con sentido colectivo de su acción. A la vez debe contemplar que el futuro profesor deberá a su vez desarrollar estos aspectos con sus alumnos. Este tipo de formación lo vemos fundamentalmente vinculado a las metodologías aplicadas durante el proceso de formación y a los sistemas de evaluación. Al respecto, la formación misma debería abrir espacio a la creatividad, al diálogo y debate, al trabajo colectivo, a la discusión sobre los significados sociales, y al descubrimiento de los valores implícitos.

Consideraciones finales

Según lo expuesto anteriormente, consideramos que la formación de profesores es absolutamente relevante si se pretende mejorar la calidad de nuestro sistema escolar. Pensamos que sólo una discusión amplia y sostenida tendrá impacto en los procesos de formación, más no sea por el hecho de debatir y reflexionar. Por lo tanto nos interesa promover el debate y la reflexión. En este marco, nuestro trabajo no tiene la pretensión de que las propuestas formuladas sean la guía para los cambios a introducir; intentamos más bien entregar elementos a esta discusión.

Parafraseando categorías de otros contextos, creemos que el problema de la formación tiene urgencia máxima. Aunque sus efectos en el sistema no puedan observarse en el corto plazo, cambios en profundidad en las prácticas docentes sólo se lograrán cuando se transforme la base de

conocimientos distintiva y se propicie desde dentro de la profesión el desarrollo de una identidad positiva.

De acuerdo a sus características actuales, se requiere introducir cambios sustanciales en la formación. Sin embargo, pensamos que estos cambios no serán el resultado de una reforma drástica, operada en corto tiempo, sino por el contrario, se deberían organizar “paso a paso”, con un fuerte involucramiento de los actores implicados. Desde nuestra perspectiva, los cambios curriculares deben seguir tres orientaciones principales: poner la práctica al centro del proceso de formación, crear un área de integración entre la disciplina y la pedagogía, y dar a la formación un sustrato ético y valórico común.