

FRÁGIL COMO UN VOLANTÍN

Frágil como un volantín: los saberes del profesor, estatus social e intelectualidad

Felipe Zurita Garrido

Resumen

Este artículo pretende realizar un análisis sobre el campo educativo y pedagógico en el contexto de la crisis del Sistema Educacional chileno, centrándose en el rol del Profesorado. Además, se busca identificar algunas propuestas sobre los saberes que deben portar las y los profesores para poder realizar intervenciones pedagógicas coherentes con las necesidades y exigencias que les plantean la Sociedad del Conocimiento y la Sociedad Civil. Una vez identificadas dichas propuestas, se examinarán las limitaciones y/o potencialidades de tales saberes desde una posición pedagógica/intelectual crítica.

Palabras claves: educación – pedagogía – crisis educacional – saber docente – intelectualidad.

Summary

This article aims to analyze the field of education and teaching in the context of the crisis of the Chilean Educational System, focusing on the role of the teacher. In addition, it searches to identify some proposals on knowledge, that teachers must carry to realize educational interventions, consistent with the needs and demands that the Knowledge Society and Civil Society require. Once identified these proposals, the limitations and/or capabilities of such knowledge will be discussed, from a position of pedagogical/intellectual criticism.

Keywords: education – pedagogy – educational crisis – teacher knowledge – intelligentsia.

Lo educativo, el status disciplinar de la pedagogía y la crisis del profesorado

El sistema educativo chileno viene siendo bastante cuestionado en los últimos años desde diversos sectores de la sociedad: apoderados, especialistas, Universidades, Colegios Profesionales, Municipalidades, Empresarios, Medios de Comunicación, entre muchos otros. Hay una coincidencia generalizada de que el tipo de educación que se les entrega a niños y jóvenes chilenos es de baja calidad en general. *“La calidad de nuestra educación es una vergüenza nacional que nos ha costado y seguirá costando décadas de inequidad, baja productividad, y por ende, bajas remuneraciones”* (Waissbluth, 2008: 1).

Este diagnóstico generalizado y documentado³² abre un flanco de cuestionamiento sobre los supuestos teóricos y prácticos que fundamentan el quehacer pedagógico de los miles de profesionales dedicados a lo educativo³³ en nuestro país, lo que además ha ido legitimando la posibilidad de que diversos actores políticos y técnicos opinen e influyan en el debate oficialmente socializado sobre el estado de la educación chilena, asumiendo claramente una postura de crisis generalizada que es necesario abordar con fuerza y prontitud: *“(…) la educación en nuestro país ha avanzado, pero dista mucho de poseer la calidad requerida y exigible en el mundo de hoy y tampoco logra aminorar las marcadas desigualdades de origen con que los niños inician su experiencia educativa”* (Informe Final del Consejo Asesor Presidencial Para la Calidad de la Educación, 2006: 14).

En este contexto de crisis educacional aparece necesario ahondar en los supuestos teóricos de lo educativo y lo pedagógico como punto de partida para una reflexión centrada en el rol del profesorado y su conocimiento en relación a la crisis antes mencionada. Es así, como podemos observar que en la historia de la educación hay una comprensión dual acerca de la dirección que tiene la acción educativa. Por un lado, se relaciona con una acción que implica “conducir” y “guiar” desde fuera hacia dentro y por otra parte, se trata de una acción que significa “extraer”, “hacer salir desde adentro hacia fuera”. Para Rodolfo Bórquez (2006), esta dualidad conceptual ha posibilitado la existencia de dos formas de entender la Educación, puesto que si nos referimos a la misma desde la primera perspectiva, se asume la idea de una educación donde hay alguien que dirige y entrega conocimientos a otro que no lo tiene; en tanto, la segunda refiere a la acción de orientar o encauzar a alguien que tiene conocimientos y posiciones frente a la realidad. Estas posturas etimológicas sobre la noción de Educación también han permitido hablar de dos modelos educativos:

- Modelo Directivo: el profesor dirige al estudiante para que adquiera conocimientos. Ligado a la Educación Tradicional donde el actor

32 Los Indicadores de Calidad de la Educación se refieren de manera hegemónica a las Pruebas Estandarizadas de carácter nacional (SIMCE, PSU) e internacional (PISA, TIMMS, entre otras) centradas en la evaluación de conocimientos sobre determinadas materias y capacidades.

33 Según el Anuario de Estadísticas de la Educación 2007, realizado por la División de Estudios y Desarrollo del Ministerio de Educación, en Chile hay 174.882 docentes trabajando en establecimientos educacionales de dependencia administrativa municipal, particular subvencionada, particular pagada y corporaciones. Aquellos docentes que trabajan en más de un establecimiento educacional son considerados sólo una vez en el lugar que tiene más horas de contrato o dedicación.

central es el profesor, mientras que el estudiante es un ente pasivo y vacío de conocimientos, por tanto, es parte de una situación deficitaria que debe ser “corregida” por el docente de turno.

- Modelo de Extracción: el profesor asiste al estudiante en el proceso de extraer conocimientos que ya posee. Ligado a la Educación Nueva o Progresista donde es el estudiante el actor fundamental, mientras que el profesor ayuda al estudiante en la construcción y desarrollo de su propio conocimiento.

El escenario descrito anteriormente se complementa con una definición más específica de la Educación heredada de Émile Durkheim: “ (...) *la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica*” (Durkheim, 1976: 98).

La Educación, desde esta perspectiva, apunta a generar ciertas condiciones para integrar a las nuevas generaciones a la forma de entender el mundo y su funcionamiento que portan las generaciones adultas. Lo educativo se caracteriza, entonces, a partir de la definición precedente, por una serie de características que constituyen su estructura. En este sentido, se rescata el carácter de *intencionalidad* del acto educativo; se quiere incluir organizada y concientemente a las nuevas generaciones a la lógica de funcionamiento hegemónica de los adultos. Otro elemento a rescatar de esta definición es su *intención homogeneizadora*; hay una propuesta única para todos los estudiantes, lo que se expresa en la construcción de los sistemas educativos nacionales como vía de construcción de los Estados Nacionales. A pesar de la existencia de la intención homogeneizante, la propuesta educativa también será, a la vez, *múltiple y diferenciada*, puesto que habrá diferentes ofertas educacionales según los actores y contextos involucrados. Asimismo, existe la necesidad de un enseñante y un aprendiz, una *relación social* basada en la comunicación y la interacción. También prevalecen fines por conseguir, a modo de objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje, fines que se inscriben en la idea de modelar un ideal de persona establecido.

Por otra parte, según Mirtha Abraham (2004) la educación entendida como campo de conocimiento se presenta como “*un fenómeno complejo y multidimensional*” que cumple un rol preponderante en la mantención y, a la vez, transformación de la sociedad. En este mismo sentido, la autora retoma a Ardoino (1988), quien plantea que el campo educativo cumple tres funciones: social, cultural y política. La función social apunta a incluir a las nuevas generaciones mediante la transmisión de los conocimientos generados históricamente; la función cultural interpela a las nuevas generaciones a cuestionar la forma de entender el mundo predominante en la sociedad, y finalmente, la función política apunta a articular la formación de las nuevas generaciones al proyecto de sociedad predominante. Estas funciones atribuidas a la educación le imponen una tarea compleja en tanto diversos grupos político/sociales visualizarán en el campo educativo una instancia de influencia privilegiada para posicionar sus

intereses específicos. El campo educativo, de esta forma, se ve *invadido* por discursos y agentes que movilizan dentro del mismo discursos y propuestas diversas, muchas veces con miradas contradictorias entre sí. También se señala que la educación tiene dos *dimensiones*: una *macrosocial* y otra *microsocial*. La primera apunta a entender el campo educativo desde una perspectiva amplia y general de su funcionamiento. En esta dimensión interesan los estudios a gran escala, por ejemplo, conocer y estudiar las políticas educativas emanadas desde el Estado y su impacto en la configuración del sistema educativo, en términos de su estructura y funcionamiento. La segunda dimensión pone la mirada en los fenómenos que ocurren en ámbitos más específicos, por ejemplo, los referidos a la cultura escolar; donde las relaciones de los diversos actores educativos (profesores, estudiantes, apoderados, directivos, etc.) se constituyen en objeto de reflexión y análisis.

Mirtha Abraham (2009) amplía su análisis del campo educativo añadiendo que éste se caracteriza por poseer un carácter *multidisciplinar*, puesto que diversas disciplinas se han ocupado de su estudio: historia, economía, filosofía, sociología, psicología, geografía, antropología, etc. La complejidad que ello representa es que las disciplinas mencionadas anteriormente se ocupan de la educación de manera indirecta y/o secundaria, ya que sus objetos de estudio son otros: la experiencia de la humanidad a través de diversas temporalidades; la relación entre la distribución de recursos y las necesidades humanas; el ser y el conocimiento; la sociedad y sus fenómenos; la racionalidad y el comportamiento humano; el espacio geográfico; la cultura, etc. De esta manera, las disciplinas o campos de estudio que se dedican a investigar y proponer saberes al campo educativo lo hacen desde sus respectivos intereses, lo que si bien ha favorecido la aportación de información valiosa sobre lo que ocurre con el fenómeno educativo, a la vez, ha dificultado la constitución de un corpus teórico específico dedicado al estudio y comprensión de la educación. No obstante lo anterior, sí existe una disciplina dedicada integralmente al estudio de la educación, esta es la pedagogía. ¿Pero cuál es el carácter disciplinar de la pedagogía? ¿Es una *ciencia, arte, técnica, metodología*? La pregunta anterior no deja de ser relevante, puesto que: “*Determinar que la pedagogía pueda configurarse como una técnica o como una ciencia, supone consecuencias ideológicas, políticas, científicas y pedagógicas de orden mayor. No resulta indiferente conceptualizarla de un modo u otro; por el contrario, de acuerdo con las hipótesis en juego y a la validación de una u otra, se devienen consecuencias teóricas de importancia máxima, si de ellas dependen las configuraciones que se puedan sostener respecto del rol de los sistemas escolares en la sociedad y, muy en especial, los instrumentales cognitivos y éticos a poner a disposición de la formación de los futuros educadores*” (Nervi, L. y Nervi, H., 2007: 36).

De esta forma, analizar los supuestos teóricos y epistemológicos que porta y moviliza la pedagogía se constituye en una tarea central para situar el rol y el estatus de los actores involucrados en la actividad pedagógica y el conocimiento que estos mismos poseen y manejan. Según Loreto y Hugo Nervi (2007), la justificación de la pedagogía como una ciencia es posible de identificar en las posturas de Nassif y Manganiello a partir de la visión de las *ciencias del espíritu* planteadas por Dilthey, donde lo que se busca es alcanzar

niveles de comprensión aceptables sobre los fenómenos estudiados, en vez de perseguir el establecimiento de leyes generales y universales como las *ciencias naturales*. En este contexto, la pedagogía, que si bien comparte la preocupación sobre el campo educativo junto a otras disciplinas, es la única que se dedica completamente al estudio del mismo. Además, el problema de los límites de los campos disciplinarios también se presenta en diversas disciplinas que comparten y disputan objetos de estudio comunes.

No obstante lo anterior, la definición que se fue constituyendo como la hegemónica en el lenguaje educacional resultó ser la que identifica a la pedagogía como una *técnica*. Esta postura se fue constituyendo a lo largo del siglo XX, en el caso de Chile, debido a la asunción de las exigencias propuesta por el Estado y el Mercado sobre la *eficiencia social* y donde lo pedagógico se diluyó en el establecimiento de métodos y estrategias centradas en la consecución de logros de aprendizaje previamente establecidos. De esta manera, el campo de acción pedagógica del profesorado se fue limitando a la consecución de objetivos, mediante la movilización de herramientas metodológicas de enseñanza, que eran medidas constantemente a través de evaluaciones de carácter estandarizadas. Esta creciente tecnificación de la disciplina pedagógica se vio incrementada por el débil desarrollo teórico y epistemológico de la misma, que además fue desarrollado desde otras disciplinas.

Sin embargo, a pesar de que en la pedagogía se haya impuesto la tendencia *técnica* de explicación sobre lo educativo, para estos autores resulta imperioso “(...) afirmar que no hay razón para sostener que la pedagogía no existe -aunque la hayamos olvidado-, puesto que cuando hablamos de pedagogía estamos hablando de un campo disciplinario definido, vasto, extenso, profundo y de grandes implicancias sociales y, cuya identidad más fundamental, radica en su función de promoción cultural de las generaciones jóvenes. Desde esa lectura, la pedagogía recobra su estatuto disciplinario histórico: se adscribe al campo de las ciencias “del espíritu” “*diltheynianas*, o ciencias de la comprensión, no niega el valor de los enfoques empírico analíticos -valor que adeuda nuestro propio estudio -, complejiza su conceptualización integrando a ella la reflexión comprensiva que solicita la hermenéutica y extiende sus lazos interpretativos incluso a la crítica cultural” (Nervi, L. y Nervi, H., 2007: 49-50).

De esta manera se intenta defender una conceptualización de la pedagogía como ciencia en tanto disciplina que tiene un objeto de estudio claro (la relación educativa), que si bien comparte dicho objeto con otras ciencias con las que entabla diálogos multidisciplinares, ello le permite integrar diferentes enfoques analíticos. Además, asume la tarea de generar conocimiento en pos de establecer una comprensión transformadora sobre lo educacional y de mejorar su rol de *promotor cultural de las nuevas generaciones*.

El complejo y confuso escenario en que se mueve la pedagogía (inserto en una discusión que persiste hasta la actualidad) lógicamente ha impactado de forma importante en la concepción que se ha construido sobre el profesorado. Se ha tendido sobre éste una visión socialmente desdeñada, en la cual es identificado constantemente como uno de los nudos críticos en la comprensión de la crisis del Sistema Educativo chileno. En el Informe Final del Consejo

Asesor Presidencial Para la Calidad de la Educación (2006) se plantea que uno de los consensos que se logró alcanzar entre la diversidad de especialistas participantes, representantes de múltiples y contradictorias tendencias políticas e intelectuales, se sitúa en un diagnóstico sobre el profesorado y su rol en el sistema educacional chileno: *“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. La estabilidad laboral y procedimientos claros de despido, no son incompatibles con una carrera profesional. Es imperioso mejorar la formación inicial y continua de los profesores”* (pp.15).

Lo primero que resalta en este informe es la necesidad de *dignificar su labor*, dando cuenta, al parecer, de un estado poco digno de la misma en la actualidad. Esto se lograría potenciando la carrera docente de tal manera que se constituya en polo de atracción de docentes con mejores competencias para enseñar. Esto último supone entonces una aceptación a la precariedad de la carrera docente que hace que ocupen dicho espacio personas menos calificadas dentro del espectro de profesionales, y por lo mismo, dispuestas a tener menores ingresos. Se añade la necesidad de contar con mejores herramientas para despedir a los docentes, dando cuenta, quizá, de una visión de que existen instrumentos legales/administrativos (Estatuto Docente) que entorpecerían la desvinculación legal/forzosa de docentes que no cumplen las expectativas de sus empleadores y del sistema educativo en general. Finalmente se habla de mejorar la formación de los profesores en la instancia inicial y continua, frente a lo que se podría inferir que es de baja calidad y susceptible de ser progresivamente mejorada. En fin, el profesor ya no es el promotor de la cultura, legítimamente escuchado y respetado por la ciudadanía, el sujeto que podía influir en la realidad más cercana a su campo de acción; el sitio ocupado por el profesorado en el pasado ha sido quitado y de manera rotunda: *“En un país, todavía eminentemente rural y con altos porcentajes de analfabetismo, maestros y maestras se ubicaban al centro de las relaciones sociales de la comunidad en que se encontraban sus escuelas; movilizaban las energías de los padres, de las autoridades, de los líderes locales y de los propios alumnos y alumnas. Más de alguna vez estos profesores provocaban pequeñas revoluciones en las relaciones sociales de la comunidad, a través de kermesse, fiestas de la primavera, celebraciones de las fiestas patrias, recolección de recursos para el arreglo de los establecimientos, etc., y también es cierto que contribuían al cambio social cuando ellos mismos se constituían en agentes contestatarios ante el poder local o central. El profesor, siendo un transmisor de la cultura oficial, muchas veces era bisagra entre los distintos estratos sociales”* (Osandón, 2007: 150).

Esta centralidad del docente se erigía en una concepción del conocimiento y la cultura propia de la modernidad, donde las ideas de progreso, ciencia y verdad se constituían en cuestiones absolutas e incuestionables, que lógicamente eran utilizadas por los docentes con distintos objetivos, considerados como metas a alcanzar. De esta manera, el profesorado se veía a sí mismo mucho más compenetrado con saberes y creencias que le brindaban un piso concreto a su actuar pedagógico cotidiano. *“El experto disciplinar, heredero del siglo de las*

luces, las revoluciones burguesas y el desarrollo industrial capitalista, tiene hoy que compartir otras ópticas tan incómodas para quien trabajó siempre en la única dirección de su especialidad. Pero el mundo ya no se explica sin las ópticas de la interdisciplinariedad, la transversalidad y la integración de saberes. Y con ellas también, el reconocimiento de la incertidumbre, el relativismo y la pluralidad de perspectivas” (Martínez, 2004: 69).

La no existencia de esta centralidad del docente en la escuela y en la sociedad responde también a cuestiones de carácter estructural, donde la tecnificación de la pedagogía jugó un papel fundamental en la instrumentalización de la actividad docente en función de la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje, donde se entendió o impuso de manera progresiva la idea de que el rol del profesorado tenía que circular en la creación e implementación “*de las materias de orden operativo: planificación curricular, metodologías de enseñanza, creación y producción de recursos metodológicos y técnicas de evaluación cerrada que permitan controlar de manera efectiva y rápida los resultados del proceso*” (Nervi, L. y Nervi, H., 2007: 43). Desde un punto de vista también estructural, el contexto histórico en que se han formado generaciones de profesores, bajo el signo de la dictadura y una democracia *a medias*, desesperanzadora, ha confabulado en la articulación de un profesorado desinformado, desligado y precario.

Frente a lo anteriormente expuesto, negar la existencia de una crisis en el profesorado resulta poco creíble. Dicha crisis apuntaría a una: *falta de legitimidad* de lo que saben y hacen, puesto que la sociedad y la tecnocracia dudan de sus maestros; *crisis de identidad*, en cuanto los profesores tienden a sentirse inseguros de su rol profesional y se muestran reaccionarios al cambio; *crisis de seguridad*, en referencia a que el Estado y los especialistas en educación tienen temor y dudan de que se logre una enseñanza efectiva en las aulas, por tanto, quieren mirar/evaluar/premiar/castigar al profesorado y su rendimiento; *crisis de solidaridad*, en tanto la sociedad se desliga de los problemas laborales/académicos e identitarios del profesorado; *crisis de convivencia*, en relación a que las y los niños y jóvenes de Chile no entienden y no son entendidos por sus maestros, resaltándose más los enfrentamientos y las críticas cruzadas; *crisis política*, por cuanto el profesorado chileno está ensimismado en sus crisis y demandas y no es capaz de plantear y/o construir junto a otros movimientos gremiales, sociales o políticos un proyecto de educación nacional o proyecto país que movilice de manera amplia a la sociedad. Este panorama desolador responde a una interpretación de carácter subjetivo y parcial, pero lamentablemente con muchos datos de realidad. A modo de respuesta de este escenario de crisis se propone una salida analítica en cuanto a una reflexión sobre los saberes pedagógicos o el conocimiento profesional docente y su relación (de contención o fortalecimiento) con el escenario de crisis del profesorado.

¿Qué saben los profesores?

*“Nadie dirá que nuestros maestros
eran unas enciclopedias rodantes
exactamente todo lo contrario:
unos modestos profesores primarios
o secundarios no recuerdo muy bien
—eso sí que de bastón y levita
como que estamos a comienzos de siglo—
no tenían para qué molestar
en molestarnos de esa manera
salvo por razones inconfesables:
a qué tanta manía pedagógica
¡tanta crueldad en el vacío más negro!”*

(Nicanor Parra: 1971).

*“El profesor y su vida de perros.
La frustración en diferentes planos.
La sensación de molestia a los dientes
Que produce el sonido de la tiza”.*

(Nicanor Parra, 1969: 121).

¿Hay salidas a una *manía pedagógica* sin sentido? ¿La frustración que muchos docentes portan tiene que ver con el carácter de sus saberes? ¿Sólo la tiza nos causa molestia?

El profesorado históricamente se ha apoyado en su conocimiento, de hecho en gran parte es eso lo que los ha constituido como tal: el saber y la capacidad de hacerlo enseñable/aprendible. Por cuestiones de espacio no se hará referencia aquí al saber que debían tener los profesores según autores clásicos de la pedagogía como Comenio, Rousseau, Dewey, etc. Sí se hará referencia a algunas propuestas contemporáneas sobre aquello que debiese saber un profesor, como por ejemplo, las nociones de saber pedagógico y de conocimiento profesional docente.

Uno de los referentes más conocidos y aceptados sobre los saberes del profesorado corresponde a la propuesta de Lee Shulman (2001), quien analiza el conocimiento de los profesores con relación a la disciplina que enseñan y cómo logran hacer de éste un conocimiento comprensible para los estudiantes. De esta manera, este autor reconoce los siguientes conocimientos como parte del saber pedagógico:

- Conocimiento de la materia impartida.
- Conocimientos pedagógicos generales.
- Conocimiento del currículo.
- Conocimiento pedagógico de la materia.

- Conocimientos de los educandos y sus características.
- Conocimiento de los contextos educacionales.
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educacionales y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Para Shulman la enseñanza es un proceso dinámico que comienza con una instancia inicial de comprensión y razonamiento sobre una temática específica, seguida de otra instancia de transformación de lo que los estudiantes sabían, invitando a una nueva reflexión y comprensión, constituyendo así, un movimiento circular de enseñanza y aprendizaje. El origen del saber pedagógico de los docentes es amplio: a partir de los estudios universitarios sobre la disciplina, de la práctica pedagógica, del estudio de temas pedagógico/educativos, de la creación de materiales didácticos y de las estructuras de participación gremial y política, entre otros. De esta manera, se apunta a comprender este saber desde la siguiente perspectiva: *“El saber pedagógico es más que el saber profesional generado o aportado por los docentes en relación con su práctica. Es también saber académico, constituido en disciplina”* (Iván Núñez, 2008: 22).

Otra perspectiva sobre los saberes del profesor se basa en la idea del *conocimiento profesional docente* que, a grandes rasgos, se refiere al conocimiento que un profesor debe saber y saber hacer para poder realizar intervenciones pedagógicas adecuadas según el contexto determinado. Para Jesús Estepa Giménez (2000) este tipo de conocimiento tiene tres características:

- Carácter situado y contextualizado: está íntimamente relacionado al contexto histórico en que surge y las prácticas pedagógicas preponderantes en el mismo.
- Carácter profesional: ligado a la toma de decisiones y la responsabilidad de dirigir un proceso educativo conformado por otras personas.
- Carácter práctico: está relacionado y se transforma con lo que ocurre cotidianamente en la sala de clases.

La propuesta del conocimiento profesional docente incluye en su análisis a aquellos conocimientos que se presentan tanto a nivel *racional* como también *experencial*; además incluye la posibilidad de pensar los conocimientos enunciados en un nivel *explícito*, como también *tácito*. De esta forma, el autor propone un ámbito de reflexión mucho más amplio de lo que ocurre con lo que debiesen manejar los profesores al momento de hacer clases, a diferencia del modelo de Lee Shulman que le da más importancia al *saber disciplinar* propiamente tal, en su análisis del saber pedagógico.

Otro punto de conexión con los saberes del docente lo constituye la propuesta de las competencias: *“La noción de competencia tiene muchos significados. Personalmente, definiré una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”* (Perrenoud, 2006: 7).

La formación por competencias apunta a establecer una relación potente entre el conocimiento que se imparte en los establecimientos educacionales por

profesoras y profesores de manera cotidiana con una utilización concreta y útil en la práctica. Hasta ahora se entendía la enseñanza como la entrega/creación de conocimientos, sin preguntarse de manera explícita sobre su utilización en la vida cotidiana. Si bien el enfoque de formación por competencias no niega la incorporación de saberes específicos en el proceso de aprendizaje de niños y estudiantes, plantea que la mera transmisión de conocimientos no genera o propicia su utilización adecuada en la vida cotidiana. La noción de competencias surge a partir de un diagnóstico sobre la vida contemporánea marcada por la irregularidad, el cambio y la crisis, donde es deseable contar con una población que logre adaptarse con facilidad y de manera eficiente a las cambiantes condiciones de vida. También está relacionada con la llegada masiva de la lógica del discurso económico al ámbito educacional, situación que ha propiciado una comprensión del sistema educacional ligado al mercado y a la flexibilidad del mismo. Con respecto al rol del profesorado, la formación en base a las competencias implica una transformación importante de la relación que tienen los profesores con el saber, una transformación de la manera en que realizan sus clases, de su identidad y habilidades profesionales. Las competencias plantean al profesorado la necesidad de dejar de *enseñar* para pasar a *hacer aprender* a los estudiantes.

A partir del análisis efectuado hasta aquí surgen varias interrogantes que son necesarias plantear:

¿Basta con un profesorado especializado en las disciplinas que debe enseñar?

¿Basta con un profesorado especializado en hacer que sus conocimientos disciplinares sean susceptibles de ser aprendidos por parte de los estudiantes?

¿Basta con un profesorado capaz de manejar diversas situaciones de aula?

¿Basta con un profesorado capacitado según un enfoque relacional entre conocimiento y aplicabilidad contextual?

¿Qué conocimientos debe portar el profesorado chileno para intentar salir de su crisis?

En un intento de respuesta, es preciso partir señalando que las propuestas que abordan la exigencia y necesidad de la *profesionalización docente* en términos de su especialización teórico-práctica circundante al mejoramiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje me parecen insuficientes. Apuntar a la configuración de actores educativos no políticos conlleva solamente a generar las condiciones político/sociales para que todo permanezca tal y como está, desconociendo una bastedad de características de la sociedad del conocimiento profundamente cuestionables y perjudiciales. *“En contra de la perspectiva popular de que los formadores de profesores pueden mantener algún tipo de neutralidad política, yo suscribo la que sostiene que todo plan de formación de profesores adopta necesariamente una postura, al menos de manera implícita, sobre la forma institucional y el contexto social actuales de la escolarización”* (Zeichner, 2005: 83).

En este sentido, se puede plantear que una característica que debe tener el profesorado como cuerpo, incluso gremial, es una opción intelectual ante la vida; con esto se hace referencia a una clara inclinación por el placer del conocimiento y el entendimiento del mismo como una herramienta transformadora. Pero qué es ser intelectual, quién puede ser un intelectual. *“El modo de ser del nuevo intelectual no puede residir ya en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los afectos y de las pasiones, sino en el inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, ‘persuasor permanente’ y no puro orador—y sin embargo superior al espíritu abstracto matemático; de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanístico-histórico, sin la cual se queda uno ‘especialista’ sin pasar a ‘dirigente’ (especialista + político)—”* (Gramsci, 1992: 55).

Para Gramsci cualquiera puede ser un intelectual, puesto que toda actividad humana, por más deshumanizante que fuese, implica grados de reflexibilidad importantes. De esta manera, el pensador italiano se cuestiona sobre el rol del intelectual en la lucha por la hegemonía político-social de su contexto. Señala además que todos los sectores sociales poseen y forman sus propios intelectuales, quienes los representarán en la lucha ideológica por el poder de manera constante, puesto que el poder no sólo se logra a través de la fuerza físico/militar, sino que también en el ámbito cultural con tanta o más relevancia, dado que son la comunicación y la educación las que se van constituyendo en vías privilegiadas de influencia sobre los demás grupos sociales. En este contexto, el profesorado ocupa un espacio de disputa del poder político social en la primera línea: la escuela. *“Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general”* (Henry Giroux, 1990: 177).

La escuela tiene una importancia fundamental en la constitución de las nuevas generaciones; es allí (y en sus hogares y barrios) donde, poco a poco, se van legitimando frente a la mirada de los estudiantes formas de actuar y entender el mundo. Por tanto, el profesorado juega un rol importantísimo como portador de un cuerpo de representaciones que entran en juego cada vez que ingresa a una sala de clases a interactuar con los estudiantes. Es necesario comprender que la escuela como tal no escapa a las condiciones y problemas de la sociedad en su conjunto, de hecho, éstos constantemente impactan y detonan en el espacio escolar. En este sentido, se muestra la urgencia de una rearticulación reflexiva del profesorado, sobre sí mismo, su rol en la sociedad y sus posibilidades profesionales y humanas.

El profesorado no puede continuar siendo un mero observador de la desigualdad predominante en la sociedad en que vive, desigualdad del sistema económico, que por cierto, tiene bases culturales. Un profesorado perplejo, inmovilizado, egoísta, ensimismado y huraño no ayuda a transformar

esta situación; para aportar en la construcción de una realidad diferente, el profesorado debe relacionarse desde su principal fortaleza (el conocimiento) con estos problemas y desde allí aportar con ideas, propuestas y acciones directas. *“El verdadero profesor debiera ser ante todo un intelectual, que piensa por sí mismo, piensa con los cabros, piensa en conjunto y está, por tanto, produciendo ciencia o produciendo cultura. Creo que el profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador. Eso impide que se muera el intelectual en el profesor (...) El profesor debiese ser formado en función de su capacidad de investigar su medio, producir para ese medio, a tono con los actores, compartir la ciencia y la pedagogía con esos actores, para trabajar como una especie de intelectual orgánico. Eso es educación”* (Gabriel Salazar, 2006: 68-69).

Palabras finales a modo de una conclusión inicial

El arrollador cuestionamiento al sistema educacional chileno ha impactado profundamente en la configuración de una precaria visión social sobre el carácter y estatus de los profesores, visión que ha sido amplia y hábilmente movilizada por el Estado y sus especialistas sobre la educación. Si bien este escrito no tiene la intención de ser una defensa cerrada de la profesión docente, sí asume que el descarnado análisis crítico sobre la educación chilena no se ha configurado en torno a un debate que considera los problemas estructurales de la misma: el tipo de propiedad de los establecimientos educacionales que permite la posibilidad de lucrar con la educación (amparándose en la idea de la *libertad de enseñanza*) y la desigualdad en términos de la calidad de la enseñanza recibida.

En este mismo contexto el profesorado ha salido bastante dañado social, política y culturalmente. Las propuestas que se muestran como las salidas del deficitario estado de la calidad de los docentes chilenos se limitan a recomendaciones en términos de la efectividad de lo práctico y lo teórico, en el lenguaje de la eficiencia y el logro de objetivos, bajo el cariz de las competencias, el cambio y la perfectibilidad. No obstante, no se plantea una articulación del ser docente con los problemas políticos, económicos y sociales que enfrenta cotidianamente la sociedad civil chilena, de la que también es parte el profesorado.

El débil desarrollo teórico/epistemológico de la pedagogía también ha facilitado dicho estado de crisis al no constituirse en un camino robusto y transitable a seguir por parte del profesorado, relegándolos a tareas de orientación técnica en la mayor parte de su tiempo de trabajo y, por el contrario, dejando libre una senda de protagonismo mayor a otros especialistas con respecto a la toma de decisiones de mayor relevancia sobre la educación, como por ejemplo, la definición de las finalidades de la misma, su articulación con la sociedad civil y el mercado, el perfil de personas a formar, el diálogo con la comunidad circundante, entre otras. Desde esta perspectiva, se ha vinculado en el discurso público y en la práctica pedagógica cotidiana al saber del profesorado con la fragilidad, estado de cosas caracterizado por la debilidad, el temor latente al deterioro y el anuncio de caducidad enarbolado con anterioridad a su estructuración. Dicha fragilidad del saber del profesorado sólo podrá ser superada, de manera real y simbólica,

cuando éstos comiencen a asumir en su tarea cotidiana la necesidad de pensarse, de mirarse y preguntarse sobre qué es lo relevante de diagnosticar y transformar en el presente sobre la educación, como así también en la sociedad, con miras a establecer pasos estratégicos para una configuración más protagónica, sólida y vital de la pedagogía en el campo de la educación y en el campo de la vida político/social en el futuro.

De esta manera, se propone aquí una asunción por parte del profesorado de una actitud que lo libere de la perplejidad imperante, que lo movilice a enfrentar la desigualdad, la exclusión y la discriminación presente en la escuela. La actitud a la que se hace referencia en este trabajo es la intelectual, entendiendo al docente como una persona capaz de pensar constantemente sobre su realidad y además actuar sobre la misma con objetivos políticos e ideológicos claros, transformativos y que asuma el carácter político del quehacer pedagógico y humano en su más amplio sentido. El profesorado debe recuperar la posibilidad de pensar la educación y su práctica en relación a la mejora de las condiciones de vida de sus estudiantes y de sí mismo. Para concluir se plantean algunas preguntas que emergen al final de este trabajo y se exhiben unas palabras de Paulo Freire que insinúan ciertas respuestas.

- Frente a la desigualdad económica, social y cultural, ¿los profesores se encuentran dentro o fuera del conflicto?
- Frente a la fragmentación del Estado, ¿qué posibilidades tiene la escuela y los profesores de erigirse como un referente transformativo para la sociedad civil?
- Frente a la perplejidad de la sociedad chilena, ¿qué profesor necesitamos para reposicionar la posibilidad/legitimidad del pensar/nombrar el cambio social?

“Mi sueño, mi estrategia, mi utopía, es una sociedad justa; menos injusta en el primer momento, una sociedad llena de bondad, una sociedad en que ética y estética no se desligan, no se deshacen, se hermanan, una sociedad en que cada vez más los niños tienen menos hambre sin saber porqué, en que los hombres y las mujeres puedan vivir, amar, ser felices, hacer poemas, escribir, ser. Es un sueño político y no burocrático, y no pragmático. Es un sueño que va más lento que la práctica necesaria. Traspasa mi hoy y anuncia un mañana que sólo será hecho si hoy es preparado, transformado para que surja de él este pacto. El pragmatismo aborta al hijo que debería nacer” (Paulo Freire, 1991: 4).

Referencias

- Abraham, M. (2004). *El campo educativo y la pedagogía: desafíos y limitaciones*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Abraham, M. (2009). “Pedagogía, saber pedagógico y prácticas educativas: reflexiones sobre una experiencia”. En: *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*. Año 8, N° 7, diciembre de 2009. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Ardoino, J. (1988). "Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad". En: *Ducoing, P. y Rodríguez, A. (Comp.). Formación de profesionales de la educación*. Seminario Internacional sobre perspectivas en la formación de profesionales de la educación. México. UNAM-UNESCO-ANUIES.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Editorial Trillas.
- Centro el Canelo de Nos. (1991). *Paulo Freire en Chile. Conversaciones, conferencia y entrevistas*. Chile.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca, España: Editorial Sígueme.
- Estepa, J. (2000). *La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar Ciencias Sociales*. Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Gramsci, A. (1992). *La alternativa pedagógica*. México D. F., México: Distribuciones Fontamara S. A.
- Martínez, J. (2004). Acerca de la crisis de identidad profesional del profesorado. En: *Revista Docencia*. N° 22. Santiago, Chile: Colegio de Profesores A. G., pp. 66-72.
- MINEDUC. (2007). *Anuario de Estadísticas de la Educación 2007*. Santiago, Chile.
- Nervi, L. y Nervi, H. (2007). *¿Existe la Pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*. Santiago, Chile: Editorial Sudamericana.
- Núñez, I. (2008). "Los orígenes del saber pedagógico en Chile: 1840-1900". En: *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. N° 5. pp. 21-34.
- Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Parra, N. (1969). *Obra gruesa*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Parra, N. (1971). *Los Profesores*. New York, Estados Unidos: Antiediciones Villa Miseria.
- Salazar, G. (2006). El profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador. En: *Revista Docencia*. N° 30, pp. 64-70.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. En: *Estudios Públicos*. N° 83, pp. 163-196.
- Varios Autores (2006). *Informe Final del Consejo Asesor Presidencial Para la Calidad de la Educación*. Santiago, Chile.
- Waissbluth, M. (2008). *Manifiesto*. Santiago, Chile: Educación 2020.
- Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En *Revista Docencia*. N° 25, pp. 74-85.