

Pedagogía de la formación docente

Pedagogía de la formación docente: modelos, relevancia y acuerdos²⁶

Domingo Bazán y Loreto González

Resumen

Este artículo busca problematizar la formación de profesores a partir de la necesaria existencia de una Pedagogía de la Formación de Profesores que se encargue de las dimensiones epistemológicas, sociales y didácticas de la tarea de formar, perfeccionar o evaluar el desempeño de un pedagogo. Para ello, se revisan los modelos formativos que han predominado en el mundo occidental en el último siglo, transitando desde una lectura positivista, reduccionista y academicista de la labor docente hasta una comprensión reciente de la formación de profesores como un tema epistémico social en el cual la capacidad del docente para construir saber pedagógico resultan esenciales, así como su aporte a la construcción de una cultura escolar basada en el diálogo y la intersubjetividad.

Palabras clave: Formación de Profesores – Modelos de Formación Docente – Pedagogía de la Formación de Profesores.

²⁶ Este artículo es una versión actualizada y ampliada del documento: Bazán, D.; González, L. y López, A. (1999). *¿Hacia dónde orientar la formación de profesores en servicio?* [en línea. REDUC]. <http://www.reduce.cl/homereduc.nsf/?Open>.

Summary

This article tries to make the teachers training uneasy, starting from the necessary existence of a Teachers Training's Pedagogy dealing with epistemological, social and didactic dimensions of the teaching, perfectionism or evaluation of a teacher's development. To do so, the predominating teaching models in the occidental world during the last century are revised, beginning with a positivist, reductionist and academic reading of the teaching labour, up to a recent comprehension of the teachers training as a social epistemological issue, in which the teacher capacity to construct pedagogical knowledge is essential, as well as his contribution towards the construction of a scholar culture based on dialogue and intersubjectivity.

Key words: Teachers Training – Rationality and scientology – Teachers Training's Pedagogy.

1. Las bases de una pedagogía de la formación docente

Uno de los temas centrales de las transformaciones educativas desplegadas en la última década es el de la formación y el desempeño del profesorado. Dado que se trata de preocupaciones que circulan en el mundo de las políticas públicas, normalmente se revisten de un tono técnico y político que invisibiliza los fundamentos sociales y pedagógicos que la sustentan, haciendo, en nuestra opinión, que las iniciativas desarrolladas en “tiempos de reforma” se vean carentes de sentido o de capacidad de interpelación de los distintos actores ligados al tema²⁷. Por ello, para nombrar dos ejemplos, la evaluación de desempeño docente es percibida como una forma de medición de los rendimientos de los propios docentes o las pasantías parecen ser interesantes viajes de indagación cultural sin retribución a las instituciones educativas.

En ambos casos, las preocupaciones por el desarrollo y la calidad del profesorado no toman suficiente cuerpo en la mente de los actores de la educación ni convocan una reflexión de naturaleza pedagógica entre los miembros de las instituciones formadoras de profesores. Es a partir de esta demanda teórico-práctica que se reconoce la génesis del presente artículo, en la perspectiva de instalar y promover una lectura reflexiva y sistemática sobre el problema de la formación y desempeño del profesorado que aglutine potencial y comprensivamente los estudios y experiencias llevadas a cabo en el último tiempo. Esta lectura reflexiva corresponde a lo que denominamos *Pedagogía de la Formación Docente*.

La *Pedagogía de la Formación Docente* se hace cargo, desde un enfoque teórico y epistemológico determinado, de los nudos y tensiones que enfrentan

²⁷ Lo que se está resaltando aquí es la necesidad de re-mirar los fundamentos de la pedagogía como saber especializado dedicado específicamente, junto a otros saberes, a la comprensión de la naturaleza y sentidos de la educación. Ver: a) Gvirtz, S.; Grinberg, S. y Abregú, V. (2008). *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aiqué Ediciones; b) Trilla, J. (2007) (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó Ediciones; Valera Alfonso, O. (2001). *El debate teórico en torno a la pedagogía*. Bogotá: Ed. Magisterio.

los sistemas educativos al abordar los problemas del desarrollo profesional de los profesores, los procesos de formación inicial y continua, así como las complejidades de la evaluación del desempeño docente.

También es posible en este programa investigativo y reflexivo denominado *Pedagogía de la Formación Docente* apostar por una comprensión relevante del proceso de profesionalización docente en cuanto propuesta de raigambre sociológica y política que requiere ser abordada desde los parámetros de la Pedagogía. Si detrás de esta mirada de la profesionalización docente se ubica ahora un enfoque de orden sociocrítico –como el que este texto propone– surge entonces un conjunto de temas que complejizan positivamente nuestra comprensión de la profesionalización, tales como, entre otros, lo que entendemos por innovación educativa, la autonomía profesional que merecen/viven los docentes, el tipo de reflexión o pensamiento que es capaz de valorar y desarrollar el profesorado, la concepción de evaluación que emplean, el rol asignado a la palabra, los modos de producción de conocimiento que reconocen y usan los docentes (siendo la Investigación-Acción, probablemente, la más cercana a una mirada crítica de la práctica educativa de los profesionales de la educación) (Boggino y Rosekrans, 2004).

Todos estos temas son derivados de una resignificación de la profesionalización docente, especialmente cuando ésta es mirada desde *intereses crítico-transformadores* y cuando es trabajada sistemáticamente y con sensibilidad pedagógica por una *Pedagogía de la Formación Docente* en construcción. Parte de esta temática, es la que justamente se recoge en este artículo, omitiendo, lo sabemos, otros temas que también nutren esta comprensión. No obstante, en él hemos querido poner nuestros mejores esfuerzos reflexivos y nuestra experiencia en tareas de formación de profesores. Nos mueve la convicción pedagógica de animar una lectura renovada de estos problemas, situando los cambios de la tarea de mejoramiento de la calidad del profesorado en procesos de orden dialógico, colaborativo y emancipador. Sospechamos que una buena pasantía, un adecuado programa de perfeccionamiento e, incluso, un buen instrumento de medición del desempeño docente, será tales justamente en cuanto hayan sido pensados desde un interés crítico. Y tal interés debe ser planteado desde la esperanza y la emancipación para una sociedad y una escuela mejores, más democráticas.

2. La formación de educadores como problema pedagógico

En el marco de las transformaciones educativas implementadas desde la década de los noventa en América Latina, se ha venido enfatizando la necesidad de repensar la formación de los educadores²⁸. En los hechos, hay acuerdo en que

²⁸ Se ha girado crecientemente hacia una formación permanente de los docentes que se armonice con los desarrollos globales característicos del nuevo orden social, involucrando la adquisición de saberes sociales para el desarrollo cultural. Cfr. Pérez-Jiménez, C. (2003). "Formación de docentes para la construcción de saberes sociales". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 33, Madrid: OEI.

no podemos seguir diseñando esta tarea con la misma racionalidad y recursos metodológicos con que se la ha abordado en los veinte años anteriores. Una educación renovada, se ha dicho, amerita nuevas concepciones de la pedagogía, una revisión fuerte de sus supuestos epistemológicos y sociales que la hagan más eficiente y más cercana a sus destinatarios. Se acepta, además, que la modernización que se pretende en la educación chilena demanda educadores capacitados para llevar a cabo una labor pedagógica conforme a las exigencias de un mundo hipercambiante, globalizado y cibernético. Un debate en profundidad sobre la educación y la formación de profesores, ha debido ser realizado en un escenario que considera las modificaciones producidas en el contexto social, cultural, político y económico en la medida que surgen nuevas condiciones para el ejercicio de la profesión docente (Abugattas y Tubino, 1997).

Como puede notarse, la temática de la formación de educadores posee en la actualidad gran importancia. Su formación y desarrollo profesional ha sido desde siempre un tema de interés de especialistas, sin embargo, en la actualidad ha pasado a ser un tema sometido a un análisis constante por parte de distintos sectores de la sociedad²⁹.

Este resurgimiento del interés por la formación de profesores dice relación con la función que desempeña en la calidad de la enseñanza y con el mejoramiento de la educación. Así, es imposible hablar de renovación, innovación o cambio, sin abordar la formación de los profesores o, dicho desde otra perspectiva, no es posible consignar de autónoma o eficiente a una institución educacional sin visualizarla con la capacidad de implicarse en procesos de formación, capacitación y educación de los agentes que deben desarrollarlos. Lo que se pretende es que sean los propios docentes quienes, en un marco de colaboración y diálogo pedagógico, participen activamente en el diseño e implementación de sus propios proyectos educativos institucionales. En este sentido, la formación que para ello se entregue pasa a constituir la garantía de un proceso educativo innovador y de mayor calidad.

De este modo, la actividad educativa aparece asociada al cambio y, por tanto, a la innovación y al perfeccionamiento continuo, aspectos que se muestran como requisitos ineludibles en el camino de profesionalización de los docentes³⁰.

²⁹ Hace veinte años esta reflexión era más bien precaria: "Los autores que se han detenido a reflexionar sobre el concepto de formación, apenas ofrecen unos cuantos textos para introducir, fundamentar o concluir razonamientos ligados a otros temas de la formación de profesores y de profesionales de la educación". Cfr. Ducoing, P. y otros (1988): "La Investigación Educativa en los Ochoenta. Perspectiva para los Noventa". *Formación de Docentes y Profesionales de la Educación. Estado de Conocimiento*. Cuaderno 4. México.

³⁰ El tema de la profesionalización es una de las tantas derivaciones terminológicas que presenta en la actualidad el término "profesión". En la búsqueda de lo profesional en la enseñanza, se utilizan términos como profesionalidad, profesionalismo, profesionalización, profesión, campo profesional, etc. La ambigüedad de estos términos, ha llevado a que en la actualidad una aplicación universal de ellos a todos los contextos sea algo que presenta gran dificultad. Más aún, si se aplican estos contextos a actividades de carácter social, donde las características de los individuos y la variedad de actividades específicas laborales adquieren gran importancia, no delimitándose por lo tanto, lo profesional de lo no profesional. Lo anterior demuestra, según Imbernón (siguiendo a Popkewitz), que el concepto de profesión es producto de un determinado marco social, cultural e ideológico que influye en la práctica laboral, siendo por tanto un significante cuyo concepto, socialmente construido, varía en el marco de sus relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo. De lo anterior surge sin duda la idea de que es un concepto y un tema que requiere ser revisado permanentemente. Un análisis

Se plantea, además, que el proceso de reforma educativa ha desarrollado parte de la premisa de que el perfeccionamiento de los docentes en servicio constituye un elemento crucial para el éxito de la misma y es condición fundamental para la transformación cualitativa de la educación³¹.

Paralelamente, un cambio en la formación inicial docente también ha sido planteado como exigencia. Para nadie resulta una novedad que los cambios que la Reforma educacional exige, implican, ya sea implícita o explícitamente, un educador con características diferentes, casi un “nuevo pedagogo”³². Pareciera que se está pidiendo “algo” para lo cual no han sido formados. Mirado desde otra perspectiva, los educadores enfrentados a la actual reforma se encuentran, por una parte, ante el desconcierto y las dificultades de complejas y cambiantes demandas y, por otra, ante una continua crítica social por no atender a las nuevas exigencias del contexto³³. Responder a esta demanda de formación inicial y continua no es tan simple. De hecho, las recientes exigencias que la sociedad hace a los pedagogos se han complejizado ante la presencia de distintos modelos educativos que llevan implícitas diferentes concepciones de lo que es educar, del hombre y de la sociedad futura que con esa educación se pretende construir. Estos modelos educativos se han visto a su vez reflejados en una gran cantidad de orientaciones, enfoques, tendencias o modelos en el ámbito de la formación de profesores, donde cada autor plantea la comprensión de su orientación, sus motivos y finalidades de forma diferente.

3. Los educadores han sido formados con otra racionalidad

Una reflexión acerca de la formación docente –y sobre todo de la formación continua– que pretenda comprender hacia dónde debe dirigirse

más profundo de esta temática es realizado por Imberón F. (1994): *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Graó.

³¹ Un ejemplo de ello se encuentra en el ámbito de la Educación Especial. Sigue aquí pendiente la tarea de mejorar la formación inicial de educadores diferenciales y, especialmente, la pregunta sobre cómo ha de ser un proceso de formación continua, de postgrado o postítulo, en temas de educación especial, para ser capaces de modificar las teorías implícitas de los profesores en servicio que, como sabemos, reproducen la cultura dominante y las concepciones pedagógicas homogeneizadoras (pre-necesidades educativas especiales, anti-diversidad, opresoras, etc.). Por lo tanto, la mera especialización o actualización en cuestiones técnicas de la Educación Diferencial (diagnóstico, diseño de intervenciones, abordaje por discapacidad, etc.) no necesariamente garantiza el requerido cambio de paradigmas que se busca para construir una nueva educación especial. Cfr. Comisión de expertos de Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial*. Santiago: MINEDUC.

³² Sobre todo, si atendemos a las actuales condiciones de trabajo del profesorado, tanto en lo administrativo como en lo salarial. Cfr. Pavez, J. (2003). “Situación de los docentes. Sus condiciones laborales y profesionales”. En: Hevia, R. (Editor). *La educación en Chile, hoy*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales. Con todo, el problema mayor se refiere a la salud mental de estos, tema que recién empezamos a reconocer y comprender. Véase, al respecto, a Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Editorial Laia.

³³ Esta es una crítica radical que ha recibido la escuela y los docentes. Autores como P. Bourdieu, J. C. Passeron, B. Bernstein o L. Althusser la han descrito al servicio del no-cambio, esto es, como una educación al servicio de la reproducción social (y sus injusticias). Cfr. Palacios, J. (1991): *La Educación en el Siglo XX: La Crítica Radical*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

esta, no puede desconocer que los actuales docentes activos se formaron bajo determinados enfoques de formación, muy cuestionados hoy, que respondían a una determinada concepción de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje³⁴. En efecto, la formación de pedagogos ha sufrido en las últimas décadas una gran evolución, tanto en sus planteamientos teóricos como en sus procesos de aplicación (Ruz, 1998). Un aspecto importante aquí es la relación que existe entre la formación de docentes y la producción de conocimientos (la investigación), situando el tema de la formación docente en el plano epistemológico. Así, la renovación en profundidad del sistema educativo que se promueve plantea a la investigación nuevas demandas que implican una redefinición de sus funciones y sus significados, siempre dirigida a promover una educación de mayor calidad³⁵.

La formación de docentes, en un primer momento, derivó hacia un concepto de transmisión de conocimientos, vinculándose directamente al estudio de las disciplinas académicas y a las investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la formación de profesores centrada en la actualización de los contenidos, entendidos éstos en una acepción restringida y academicista, se orientó a capacitar a los docentes con relación a lo que se considera su función básica: la transmisión de contenidos culturales, disciplinares, siendo su especificidad profesional, dominar el contenido que hay que enseñar. La calidad de la formación en este caso se valora invariablemente en función del buen dominio de los contenidos disciplinares³⁶.

El educador, en esta perspectiva, es un mediador entre el alumnado y los contenidos culturales que han sido seleccionados por otros, sin contar con su participación. Este modelo se muestra hoy insuficiente, como sabemos, dadas la resignificación que están teniendo los propios contenidos, por las orientaciones teóricas derivadas de la actual concepción psicológica y constructivista del aprendizaje y, de modo sustancial, por la creciente demanda de protagonismo y participación que están demandando docentes y alumnos al interior del sistema escolar.

Desde la óptica de los actuales planteamientos epistemológicos, los aprendizajes ya no son lo que eran antes. El discurso con relación al conocimiento humano (científico y no científico), considerado como un proceso de acumulación de verdades, ha cedido gran parte de su influencia a concepciones más relativistas del conocimiento. La consecuencia de esto se refleja en el status de los contenidos disciplinares, los cuales han variado considerablemente, perdiendo el papel

³⁴ Enfoques, tradiciones, modelos o paradigmas de formación, remiten a configuraciones de pensamiento y de acción construidas históricamente que atraviesan el currículum definiéndolo todo a su paso. Cfr. Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

³⁵ En este contexto, uno de los nudos mayores a resolver dice relación con el mejoramiento de la formación de los formadores de profesores. Cfr. Imbernón, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Editorial Laia.

³⁶ Un estudio que aborda el problema del conocimiento en el discurso formativo universitario es el de Ruz, J. y Sanhueza, G. (1997): *Universidad y Formación. Una Nueva Actitud en los Estudios Universitarios*, Santiago: Universidad Educare.

de algo fijo, verdadero y único. A esto se suma la rápida obsolescencia de los contenidos, en que los nuevos y constantes descubrimientos hacen que el período de vigencia de un saber sea cada vez más corto. Igualmente, el incremento exponencial de los contenidos de cada disciplina lleva a la reflexión acerca de si es efectivamente posible abarcarlos todos. Adicionalmente, tenemos hoy profesores que compiten desventajosamente con el mundo de la Web –o de una enciclopedia en CD ROM– en lo que se refiere a volumen de información fresca e, incluso, a la “paciencia para soportar” las reiteradas preguntas de los escolares modernos.

Lo señalado muestra que este modelo tradicional de formación es insuficiente y poco coherente con la realidad del desarrollo cultural y científico actual. Este modelo supone que el alumno es un recipiente vacío que el profesor llena de aquellos conocimientos que posee. La idea de aprendizaje que está en la base de estos planteamientos es que el alumno aprende en la medida en que acumula ciertos contenidos que son aprendidos memorísticamente y no significativamente. Los estudiantes, por tanto, poseen un rol esencialmente pasivo y receptivo. Como consecuencia de lo anterior, los procesos de formación de educadores centrados exclusivamente en la actualización o asimilación de nuevos contenidos se muestran también insuficientes. Por otro lado, en este modelo de formación la sala de clases no cuenta, no tiene vida propia, no se habla de ella. La formación de profesores basada en este enfoque, plantea como objetivo implícito de las prácticas educativas, el poseer un modelo de sala en el que se busca la uniformidad y no se toma en cuenta la diversidad³⁷.

4. Otros educadores, por suerte, han recibido formaciones parcialmente mejoradas

Versiones más recientes de este modelo tradicional responden a un planteamiento técnico de la enseñanza en que los profesores tienen la función de aplicar unos programas decididos por otros, elaborados para obtener la máxima eficiencia en el logro de unos objetivos determinados. Lo que se pretende es generalizar entre los profesores determinadas técnicas que, luego de una exhaustiva investigación experimental y estadística, se han confirmado como adecuadas. Aquí se enfatiza un determinado concepto de competencia y desempeño docente, entendida como un proceso técnico generalizable, sistemático y rutinario, donde al profesor se le dota de técnicas y medios para solucionar problemas bien definidos, recurrentes y generalizables.

La investigación educativa, en esta perspectiva, se preocupa de extraer conclusiones respecto a las técnicas y métodos o a los materiales y programas que deben aplicar los profesores en el aula. La investigación sobre el profesor

³⁷ Lo que hay aquí es una lectura menguada de la diversidad, negándole a ésta su carácter cultural y enriquecedor. La diversidad que se verbaliza en este discurso es una diversidad a diagnosticar para, luego, controlar. No reconoce la construcción social de la realidad ni la subjetividad o intersubjetividad en la que viven los miembros de la comunidad educativa. Esta es la escuela que homogeneiza y hace de la diferencia una desigualdad. Cfr. Oliver, M.C. (2003). *Estrategias Didácticas y Organizativas ante la Diversidad. Dilemas del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

eficaz se traduce en sistemas de formación de profesores en los que se persigue que éste adquiera las destrezas que la investigación asocia con un más alto rendimiento del alumnado (Contreras Domingo, 1996).

Dado que el rol del educador se reduce al de un ejecutor, al que se le ha sustraído la capacidad de decisión sobre el proceso, los contenidos y los objetivos de su actividad, un problema que acarrea tal concepción es que los excelentes materiales y programas desarrollados por expertos, llevan a los pedagogos a centrarse –descontextualizadamente– más en el seguimiento de los mismos que a fijarse en el progreso y estado real de las ideas y aprendizajes de sus alumnos³⁸. Una vez más se infravalora la unicidad e idiosincrasia de cada aula concreta. Otra problemática de las propuestas de formación de carácter instrumentalista, como se llama también al modelo tradicional, es que a pesar de las bondades en lo experimental de las técnicas propuestas, éstas no encuentran arraigo suficiente en los docentes, no logrando mayores compromisos por parte de éstos.

Toda esta tendencia en la formación de docentes, lleva a muchos profesionales a centrarse en el análisis de las interacciones en el aula, al análisis de las tareas de los profesores y a la formación basada en una forma de elaborar la programación de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante objetivos operativos o de conducta. Muchos cursos de programación, formulación de objetivos y evaluación se ofrecen en módulos de aprendizaje que desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje siguiendo pautas preestablecidas. En otras palabras, los módulos como guía de aprendizaje, indican qué es lo que hay que hacer, cómo deben desarrollarse las actividades, cómo llevarlas a cabo y finalmente cómo evaluarlas. De este modo, la formación se apoya y se transmite en un modelo normativo concreto y específico que es suministrado por expertos. El grueso de estas acciones se introduce en los diseños de formación de profesores, dándose una racionalidad formativa que se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarias y de carácter normativo, en detrimento de la dimensión propiamente intelectual, no sólo de los estudiantes sino también de los propios profesores que no logran avanzar sólidamente en la conquista de mayor autonomía profesional o de construcción de un saber pedagógico propio (Imberñón, 1996).

5. Lo que queda pendiente de la formación de educadores

Ambos modelos de formación revisados dejan de lado un aspecto esencial de la actividad del pedagogo: los procesos reflexivos docentes y de construcción de saber pedagógico.

³⁸ Pero también ha implicado que los profesores terminen por agotarse ante los diversos cambios y se tornen cínicos y escépticos ante nuevos esfuerzos, de ahí que se pueda afirmar que la sucesión de reformas educativas que se han observado en los últimos tiempos ha fracasado, entre otras razones importantes ya señaladas, porque no toman en cuenta la perspectiva y situación profesional de profesores y profesoras así como de otros actores en las instituciones educativas. Cfr. Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

Al hablar de formación de educadores, suponemos que el objetivo último es lograr el mejoramiento de las prácticas educativas, ¿qué sentido tiene de no ser así? Y si nuestras prácticas se desarrollan en salas de clases, un real proceso de formación debe ir ligado a cambios en la dinámica y reflexión que se da en su interior. Esta orientación introduce, según Imbernón, una suerte de “espejismo de alcance profesional” ya que al acercarse a lo técnico como característica de un determinado concepto de ciencia, se ocupa también de aspectos más crípticos, de lenguaje específico y de procesos especializados, introduciendo imágenes profesionales de carácter científico en el colectivo docente (Imbernón, 1994), todo lo cual merma el espíritu reflexivo y cuestionador de los educadores.

Partiendo de un consenso en cuanto a la dificultad que se presenta al generalizar situaciones de enseñanza, debido a que la función docente se enfrenta a situaciones problemáticas contextualizadas, aparecen en el campo educativo ciertas tendencias que analizan críticamente las prácticas estandarizadas y el control burocrático que se ejerce sobre los profesores. Hoy, un número creciente de autores plantean la necesidad de formar profesores que desarrollen una cultura profesional reflexiva y dialogante, potenciando el ser agentes de cambio, individual y colectivo. La formación de profesores según estas tendencias, se orienta esta vez en otra dirección: se trata de una orientación nueva que podría perfectamente cuestionar una política de evaluación del desempeño docente excesivamente centrada en sus responsabilidades de aula, obviando peligrosamente las dimensiones de construcción del saber pedagógico y de raigambre política que una lectura freiriana o sociocrítica suele sugerir³⁹.

De hecho, el auge de las nuevas concepciones teóricas y prácticas del currículum, de la sociología crítica, de los enfoques constructivistas, introducen elementos de debate y reflexión nuevos en la generación y adquisición del conocimiento y en el procesamiento de la información. Así, de una tendencia a visualizar el proceso educativo en términos de aplicación de una tecnología a un receptor esencialmente pasivo, se pasa a una tendencia a visualizarlo como una interacción compleja entre seres activos, reflexivos y dialogantes. El desarrollo de modelos interaccionistas críticos en psicología y sociología de la educación, el predominio de perspectivas cognitivas en el análisis de los fenómenos psicológicos, la formulación de modelos didácticos que superan a los paradigmas proceso-producto, y más centrados en el análisis interno de las relaciones educativas, el desarrollo de la teoría curricular, entre otros, son

³⁹ No es un despropósito, en esta línea, señalar que, más allá de las facetas habituales que se evalúan en los docentes chilenos, deberíamos llegar a incorporar dimensiones o indicadores tales como: demuestra vigilancia epistemológica en sus decisiones teórico-metodológicas vinculadas al tema educativo y pedagógico; maneja la lógica pedagógica y disciplinar para el levantamiento de problematizaciones educativas; construye espacios inter-disciplinarios en el abordaje de los problemas educativos; articula saberes y metodologías de enseñanza en función de las racionalidades y el desarrollo acumulado de las disciplinas; construye y sustenta una postura ética y crítica (autonomía moral) frente a los problemas que enfrenta como educador y pedagogo; demuestra una actitud analítica y propositiva frente a los problemas de la profesión pedagógica; se conecta con los problemas de la profesión docente desde una mirada de la realidad social contextualizadora, complejizadora y transformadora. Cfr. Bazán, D. (2008). *El Oficio del Pedagogo*. Rosario: HomoSapiens.

indicadores de una tendencia general a cuestionar los enfoques lineales e intentar mirar al interior de los procesos y las estructuras educativas⁴⁰.

Más que priorizar el estudio de las conductas de los docentes, se enfatiza ahora el proceso que apoya esa conducta, siendo más importante atender al cómo elaboran los profesores la información de que disponen y cómo esta elaboración y su procesamiento se proyectan sobre los planes de acción de la enseñanza y en su desarrollo práctico⁴¹.

De este modo, los modelos teóricos que servían de guía a la investigación educativa y que poseían como rasgo en común una visión tecnocrática de la educación, junto con el desarrollo de las ciencias sociales y del comportamiento, llevan a una crisis y superación de estos modelos teóricos⁴²; luego, la investigación comienza a mostrar la inmensa complejidad de los factores sociales, cognitivos, axiológicos, económicos, etc., que están involucrados en el fenómeno educativo. Surge hacia la mitad de los años '70 y a lo largo de los '80, producto de una serie de dificultades, un replanteamiento de estos enfoques, llegándose a reformular la función del profesorado y, como consecuencia de lo anterior, una nueva forma de pensar respecto a la importancia de su papel en los procesos de innovación educativa. Uno de los factores fundamentales en este cambio de mentalidad ha sido la aceptación por parte de la comunidad de investigadores de que el profesorado no puede ser entendido únicamente en términos de sus conductas docentes eficaces.

Esta tendencia de profesionalización recientemente asimilada de la docencia visualiza al educador como un sujeto activo, participativo y consciente de las determinaciones sociohistóricas que enmarcan la realización de su quehacer. A nivel del discurso, esta tendencia retoma algunos puntos que habían sido negados por la visión tecnológica, recuperando la referencia sociohistórica, planteando el análisis de la relación docencia-institución, proponiendo otra psicología del aprendizaje y promoviendo la reflexión sobre el aprendizaje grupal (Antelo, 2003).

⁴⁰ Véase, por ejemplo, las experiencias educativas descritas en torno al rol docente como diseñador de estrategias didácticas: Boggino, N. y Huberman, H. (2002). *Transversalidad, contextualización y globalización de la enseñanza. La experiencia de Bandas de Aprendizaje*. Rosario: HomoSapiens.

⁴¹ En este sentido, F. Imbernón habla de una "formación centrada en la escuela" para resaltar las dimensiones ideológicas, deliberativas y colaborativas de la práctica pedagógica en el centro educativo. Imbernón, F. (2001). "La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda?". En: Varios autores. *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.

⁴² Y se empieza a valorar, en consecuencia, toda forma de producción de conocimientos en el profesorado de índole más hermenéutica y situada, colaborativa y propositiva, la denominada Investigación-Acción. Cfr., por ejemplo, (a) Elliott, J. (1994). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Eds. Morata; y (b) Bazán, D. y otros (2000). *Investigación-Acción y Escuela*. Texto de Educación a Distancia. Talca: Belzart.

6. La profesionalización como propuesta de formación permanente...

Así llegamos a hablar de la profesionalización docente. Lo que se propone en esta tendencia profesionalizadora es desarrollar una formación integral que transforme al educador en dos vertientes: una que se orienta a desarrollar una actitud profesional; otra orientada a modificar las prácticas mediante una formación proclive a elevar la calidad académica del profesorado. De esta forma, la apuesta por la diversidad, el fomento y la importancia del trabajo colaborativo, el protagonismo del profesor en el desarrollo del currículum y en la actividad en sala de clases, la estrecha relación escuela-comunidad, la investigación sobre la práctica, la formación en el establecimiento, la autonomía del profesorado, son ideas que comienzan a ser trabajadas con gran intensidad⁴³.

Todos estos aspectos muestran como un factor importante en el desarrollo profesional, la actitud de los docentes al diseñar su labor, ya no sólo como técnicos infalibles, sino como facilitadores de la construcción de los aprendizajes de sus alumnos, capaces de promover y provocar la cooperación y la colaboración de los mismos⁴⁴.

La línea de investigación sobre el pensamiento del profesor –limitada y psicologizada en sus comienzos– se visualiza ahora como una nueva fuente de comprensión y de estudio de los profesores⁴⁵. De esta forma, este nuevo campo de investigación ha permitido en la actualidad una reconceptualización de la investigación con y desde el profesorado, donde la separación teoría-práctica intenta superar un hito histórico que otorga al profesorado la capacidad de construcción de pensamiento propio y, por tanto, de investigación (Stenhouse, 1993).

La idea de analizar la práctica, en el contexto de la investigación, ha abierto muchos caminos de indagación. Emerge así la noción de trabajo docente como elemento de comprensión de la práctica docente en el contexto institucional. Al mismo tiempo, se le da un énfasis especial a la idea de *saber pedagógico*, para comprender la relación del sujeto con su práctica.

La relación docencia-investigación plantea que el interés por vincular estas dos funciones, es un aspecto que caracteriza a la profesionalización pero que, al mismo tiempo, merece ser tratado aparte ya que introduce rasgos adicionales a la imagen del profesor y, además, propugna por un nuevo rol

⁴³ Desde un enfoque crítico, esta profesionalización debe mantener la conciencia crítica sobre el significado cultural y político que tienen las prácticas pedagógicas en el sistema escolar. Cfr. Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

⁴⁴ Posibilitando, de paso, una cierta acogida a la diversidad en el aula, lo que, como se sabe, no constituye una conquista efectiva de la escuela chilena. Cfr. Pinto, R. (2000). "Multiculturalidad en el Currículo Escolar para América Latina". En: *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 26, PUC.

⁴⁵ José Contreras Domingo, en el artículo citado, plantea que en estos estudios se han dado tendencias donde dos de las más importantes han sido, en primer lugar, aquellas que han profundizado en los procesos de socialización profesional y, en segundo término, aquellas que han atendido al contenido y características de su conocimiento profesional, permitiendo entender a los docentes como elaboradores activos de conocimiento profesional práctico.

institucional: el docente-investigador. La formación en este caso se orienta a una formación integral, donde se despliega una imagen del docente como agente activo, participativo e innovador, tanto en el plano de su hacer, como en los problemas disciplinarios propios (Bazán y González, 1996).

Se intenta, entonces, formar un docente que, en términos de D. Schön, se define como un profesional práctico-reflexivo que se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincrásicas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas⁴⁶. En este sentido, hay un anhelo por formar profesionales conscientes de las determinaciones de la práctica institucional que ejercen, autovalorados a partir del trabajo colaborativo como constructores de conocimiento, capaces de analizar y de reconocer en la actividad cotidiana diversos objetos de reflexión.

Se retoma la estrategia de la investigación-acción como una forma de evitar los “reduccionismos” (docencia o investigación) que orientan al actual devenir de las instituciones de educación. Esta tendencia se expresa, además, en el desarrollo de metodologías de observación interna y análisis cualitativo de los fenómenos educativos, cercanas a los métodos etnográficos de observación relacionados con la propuesta de restablecer la íntima relación entre acción e investigación.

Cabe decir que estas perspectivas de la investigación educativa no implican el abandono de los métodos cuantitativos y los modelos de observación y análisis objetivo, predominantes en las ciencias sociales y de la conducta. Al contrario, estos métodos se han refinado progresivamente, respondiendo a la percepción cada vez más compleja de los fenómenos educativos, donde los estudios evaluativos han tenido una influencia determinante en este aspecto, constituyendo un incentivo para el desarrollo metodológico de la investigación educativa. De esta forma, la investigación educativa se ha definido cada vez más por la relación entre enfoques teóricos, metodológicos y disciplinares que se complementan, donde la modalidad de Investigación-Acción aparece como una alternativa viable y coherente con todo este desarrollo que hemos venido realizando⁴⁷.

7. Los sueños postergados y las nuevas ondas

Retornando al fenómeno de la formación docente, el surgimiento de una nueva orientación provoca cambios en la dirección que debe poseer la formación de docentes, favoreciendo la elaboración de modelos de formación de educadores tendientes al establecimiento y desarrollo de estrategias de

⁴⁶ Cfr. los ya clásicos textos de Donald A. Schön: (a) *El Profesional Reflexivo*, Barcelona: Paidós, 1983, y (b) *La Formación de Profesionales Reflexivos*, Barcelona: Paidós, 1987.

⁴⁷ Tal como se ha planteado en Bazán, D. y González, L. (1998): “La Investigación-Acción como Proceso de Cambio y Creatividad Social en la Tarea Pedagógica”, *Más Luz. Revista Iberoamericana de Psicología y Pedagogía*, Vol. 4, N°1. Recientemente, se ha destacado que la IA constituye una estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado. Cfr. Maciel de Olivera, C. (2003). “La Investigación-Acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 33, Madrid: OEI.

pensamiento, centradas en la articulación entre teoría y práctica, así como en el encuentro temprano del nuevo educador con la realidad compleja de la escuela. Se está reforzando, además, una estrategia formativa en la cual el estudiante de pedagogía participa gradualmente en los procesos y en la toma de decisiones para procesar, sistematizar y comunicar la información sobre el aula y las instituciones educativas. Esta parece ser una ayuda altamente relevante para los procesos de transformación de la escuela, de suyo sometidos a escenarios complejos y cambiantes, en los cuales no es posible aplicar técnicamente una solución general a casos particulares, o, mejor, dicho, desarrollar una labor pedagógica pre-formateada para otros escenarios y bajo supuestos epistemológicos no declarados que reducen la diversidad e invisibilizan los factores opresores para el desarrollo autónomo de las personas y los grupos⁴⁸.

Aquí también se da una orientación en los procesos de formación que, considerando al educador como un reformador social, plantean que éste ha de tener una participación en las tareas comunitarias y en la acción social. En la actualidad, son varios los autores que plantean que frente a todas estas orientaciones posibles de la formación, gana mayor terreno el enfoque que obedece a una racionalidad práctica y crítica, donde asume un gran papel la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado. Este enfoque práctico con que se plantea la formación y que ha venido a establecer un nuevo concepto de investigación hace surgir nuevos y variados discursos teóricos y concepciones alternativas de formación⁴⁹.

Se propone y alienta, en las nuevas experiencias formativas, un proceso de formación que se oriente a capacitar a los docentes en conocimientos, destrezas y actitudes que se dirijan al desarrollo de profesionales reflexivos e investigadores, donde el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva sobre y en la propia práctica docente sea el eje clave del currículum de formación de docentes, cuya meta principal sea aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y el contexto en que ella ocurre (Imbernón, 1994).

El abandono del concepto de profesor tradicional, académico o enciclopedista y de experto técnico debe, por fin, dar paso a un papel más activo de éste en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas de intervención educativa y formación. Así, la finalidad de la formación es formar pedagogos con capacidad de crítica y reflexión, lo cual implica que este profesional debe ser capaz de buscar las presunciones, valoraciones y creencias que subyacen a su actuar. Estas capacidades favorecerán en los docentes la capacidad de evaluar individual y colectivamente las necesidades y las innovaciones, poseer ciertas destrezas básicas en el ámbito de la enseñanza, de la planificación del currículum, del diagnóstico de necesidades

⁴⁸ La tendencia reductora de la *diversidad* se ha topado de frente con la construcción muy reciente de una lectura pedagógica centrada en las *diferencias* y la *alteridad*, evitando los eufemismos pseudodemocratizadores de una pedagogía positivista y hegemónica. En este sentido, la invitación es a sospechar de la diversidad y sus usos. Cfr. Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la Educación. Ensayos para una Pedagogía de la Diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

⁴⁹ La pregunta sobre la utilidad indiscutible de la teoría, en cuanto ésta habla del mundo, empieza a formularse en términos interdisciplinarios, dialógicos y en "relación con el saber". Charlot, B. (2007). *La Relación con el Saber. Elementos para una Teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

y de la evaluación, capaces de modificar continuamente las tareas educativas en un intento de adaptación y atención a la diversidad de los alumnos y del contexto social, contexto resistente políticamente a innovaciones profundas o a procesos de redistribución del poder (Varios Autores, 2005).

A modo de síntesis, se resalta aquí que las diversas orientaciones que se han dado con relación a la formación docente constituyen marcos referenciales para un determinado desarrollo profesional del profesorado. Su análisis y conceptualización es imprescindible para entender con otros ojos las prácticas de formación de profesores y su desarrollo profesional. Constituyen, además, un marco de referencia útil que permite tener una orientación más clara hacia donde dirigir la formación inicial y continua de aquellos.

La respuesta al cómo lograr todo lo planteado con relación al educador que hoy se requiere, será contestada, al parecer, en la medida en que se configure un determinado modelo de profesionalización docente, del cual se desprenda una renovada formación docente en los centros universitarios del país. Pero esto supone abordar con otros ojos, por cierto, pero sobre todo con pleno coraje y dedicación, como se ha sugerido aquí, lo que entendemos por formación y profesionalización docente a partir de una cierta pedagogía de la formación docente explícitamente invocada.

Referencias

Abugattas, J. y Tubino, F. (1997). *Consecuencias de los Cambios Globales para la Educación*, Lima: Foro Educativo.

Antelo, E. (2003). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana.

Bazán, D. (2008). *El Oficio del Pedagogo*. Rosario: HomoSapiens.

Bazán, D. y González, L. (1998): "La Investigación-Acción como Proceso de Cambio y Creatividad Social en la Tarea Pedagógica", *Más Luz. Revista Iberoamericana de Psicología y Pedagogía*, Vol. 4, N°1.

Bazán, D. y González, L. (1996): "La Investigación-Acción como Herramienta para Transformar la Realidad Escolar", En: *Revista Presencia*, número 40, Año XXV.

Bazán, D. y otros (2000). *Investigación-Acción y Escuela*. Texto de Educación a Distancia. Talca: Belzart.

Bazán, D.; González, L. y López, A. (1999). *¿Hacia dónde orientar la formación de profesores en servicio?* [en línea. REDUC]. <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>.

Boggino, N. y Huberman, H. (2002). *Transversalidad, contextualización y globalización de la enseñanza. La experiencia de Bandas de Aprendizaje*. Rosario: HomoSapiens.

Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: Reflexión Crítica sobre la Práctica Educativa*. Rosario: HomoSapiens.

- Ducoing, P. y otros (1988): "La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa". En: *Formación de Docentes y Profesionales de la Educación. Estado de Conocimiento*. Cuaderno 4. México.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Charlot, B. (2007). *La Relación con el Saber. Elementos para una Teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Comisión de expertos de Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial*. Santiago: MINEDUC.
- Contreras Domingo, J. (1996): "Teoría y Práctica Docente". En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 253. Barcelona.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliott, J. (1994). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Eds. Morata.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Editorial Laia.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gvirtz, S.; Grinberg, S. y Abregú, V. (2008). *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aiqué Ediciones.
- Imbernón, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Editorial Laia.
- Imbernón, F. (1996). *La Formación del Profesorado. Formar para Innovar*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Imbernón, F. (2001). "La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda?". En: Varios autores. *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Maciel de Olivera, C. (2003). "La Investigación-Acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 33, Madrid: OEI.
- Oliver, M.C. (2003). *Estrategias Didácticas y Organizativas Ante la Diversidad. Dilemas del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Palacios, J. (1991). *La Educación en el Siglo XX: La Crítica Radical*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Pavez, J. (2003). "Situación de los docentes. Sus condiciones laborales y profesionales". En: Hevia, R. (Editor). *La educación en Chile, hoy*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

- Pérez-Jiménez, C. (2003). "Formación de docentes para la construcción de saberes sociales". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 33, Madrid: OEI.
- Pinto, R. (2000). "Multiculturalidad en el Currículo Escolar para América Latina". En: *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 26, PUC.
- Ruz, J. (Editor) (1998). *Una Nueva Estrategia para la Formación de Profesores*. Santiago: Universidad Educare.
- Ruz, J. y Sanhueza, G. (1997). *Universidad y Formación. Una Nueva Actitud en los Estudios Universitarios*, Santiago: Universidad Educare.
- Schön, D. (1983). *El Profesional Reflexivo*, Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1987). *La Formación de Profesionales Reflexivos*, Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la Educación. Ensayos para una Pedagogía de la Diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stenhouse, L. (1993). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Eds. Morata.
- Trilla, J. (2007) (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó Ediciones.
- Valera Alfonso, O. (2001). *El debate teórico en torno a la pedagogía*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Varios Autores. (2005). *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - IDEP - Editorial Magisterio.