

EL CAMINO DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Formación
inicial y perfeccionamiento
en servicio

Araceli de Tezanos

Uruguay. Co-investigador Instituto de Pedagogía,
Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia.

EL CONTEXTO de la argumentación

Cada cierto tiempo aparecen proposiciones e ideas que procuran generar procesos de cambio, tanto en el sistema educativo como también en el quehacer docente en las salas de clase. En el momento actual, las razones para ello se inscriben en el marco de la necesidad y el interés de promover procesos de mejoramiento en la calidad de la educación, articulados a las demandas y los desafíos que le impone el desarrollo socioeconómico y los caminos hacia la modernización y la globalización en los que se han comprometido los países de América Latina.

No obstante, la preocupación por la calidad aparece, en muchos ocasiones, restringida a la necesidad de evaluación, de determinar pruebas de ingreso o de iniciación para los diferentes niveles del sistema, al cambio curricular para la escuela primaria y/o secundaria, dejando por fuera, o en algunos casos limitando la preocupación a la capacitación (perfeccionamiento), a uno de los actores fundamentales del sistema educativo: los educadores. Sin embargo, es ampliamente reconocido que son ellos el eje y motor de los procesos de transformación que puedan ponerse en marcha para el mejoramiento de la calidad de la educación. Puesto que es en sus manos, en su oficio, en su profesionalismo donde se encuentran muchas de las respuestas a las demandas por la calidad de la educación, en tanto ellas atraviesan necesariamente el problema de la enseñanza. Interpelar la enseñanza, sus modos de constitución y de operación reclama de inmediato de la formación inicial de los educadores, en tanto es la enseñanza la que delimita y determina el oficio docente ¹.

¹ El poner en cuestionamiento los procesos de formación es una tarea que se ha venido realizando desde hace ya más de veinte años y en la cual he participado activamente. Sin embargo, este parece ser el ámbito más lampedusiano del sistema, puesto que vamos cambiando todo para dejar todo como está. Esta preocupación me ha llevado a cuestionarme sobre la necesidad de abrir una discusión rigurosa acerca del porqué las escuelas de formación de maestros se han transformado en una de las expresiones más relevantes de la crisis de los sistemas educativos y por qué sigue constituyendo el espacio de disputas políticas no siempre explícitas.

En este mismo contexto, cualquiera sea el argumento o postura acerca de los procesos de perfeccionamiento a los cuales los docentes debieran tener derecho a acceder y la obligación de realizar, es necesario comprenderlos y significarlos en un marco que trasciende el espacio de su organización e implementación. Puesto que el perfeccionamiento sólo puede cobrar sentido cuando:

- 1) se revisa la historicidad del significado del oficio de enseñar, y de manera particular y concreta el modo en que se ha asumido en la práctica;
- 2) cuando se asumen los procesos contemporáneos de complejización del saber y la tecnología;
- 3) cuando se indaga acerca del vínculo entre institucionalidad, saber y producción de conocimiento, vinculado a la comprensión de la enseñanza como profesión.

En consecuencia, este artículo se estructura sobre los siguientes argumentos:

- ➔ Las imprescindibles notas históricas sobre la formación de maestros.
- ➔ La relación entre oficio de enseñar y saber pedagógico.
- ➔ Algunos antecedentes sobre el significado de perfeccionamiento.
- ➔ Las demandas contemporáneas.
- ➔ Conclusiones e interrogantes.

LAS IMPRESCINDIBLES notas históricas

El proceso de institucionalización de los países de la región trajo aparejado el problema de la constitución del sistema educativo. Los esfuerzos que se realizaron tuvieron un camino dificultoso, pleno de conflictos, en razón de los vaivenes de las posturas ideológicas que dominaron los hitos en el devenir de las repúblicas.

En los primeros años de vida independiente se produjeron fundaciones de escuelas de maestros de manera inmediata. Sin embargo, estas instituciones tuvieron en general una vida breve y complicada ². Es sólo, en el momento de la consolidación de una idea de Estado ligada a las propuestas del liberalismo inglés ilustrado del siglo XIX, que las fundaciones institucionales de escuelas para la formación de maestros van adquiriendo solidez y permanencia. El período que cubre los 25 últimos años del siglo pasado es rico en la emergencia de estas fundaciones que comparten no sólo un substractum de ideas en común, sino también el análisis acerca de las condiciones en las cuales se encuentra la causa de las escuelas primarias que "pobrísimas, destartaladas y misérrimas, las escuelas primarias de aquellas décadas, tenían un magisterio en consonancia con esa desnudez. Su preparación casi nunca subía de leer y escribir. Recalaban en ese oficio, cuando la vida les había despedido de los demás" (Labarca, 1939:113)³. Esta huella histórica evidencia la indisoluble relación entre la formación de los maestros y la calidad de las escuelas.

El reclamo por la exigencia y la necesidad de la formación del maestro se hace patente en la voz de Sarmiento cuando afirma: *"Es GENERAL CREER QUE BASTA PARA SER MAESTRO EL CONOCER ELEMENTALMENTE LAS MATERIAS QUE FORMAN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS; NO SE REQUIERE NI PREPARACIÓN, NI CUALIDADES ESPECIALES, Y AUN, MUY A MENUDO, SE CONFÍA LA DIRECCIÓN DE UNA ESCUELA A PERSONAS SIN INSTRUCCIÓN ALGUNA. NADA ACUSA MAYOR TORPEZA NI MÁS GRANDE OLVIDO DE LAS VERDADERAS EXIGENCIAS DE LA ENSEÑANZA"* (Sarmiento, citado en Varela, 1874:229).

² Para profundizar el complejo camino de las primeras instituciones formadoras de docentes revisar, en el caso colombiano, los textos publicados por el Proyecto Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, dirigido por Olga Lucía Zuloaga, y para el caso chileno ver LABARCA, Amanda: Historia de la enseñanza en Chile, Santiago, 1939.

³ Esta visión de Labarca sobre el estado de situación de los maestros en la época anterior a los reformadores ilustrados es similar a la de los maestros colombianos que describe Alberto Martínez Boom et al. (1989) Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Un ejemplo de concreción de estas ideas es la propuesta de la Ley de Educación Común (1877), que surge de un análisis crítico acerca de la situación del Uruguay en 1870. José Pedro Varela ⁴, cabeza visible e ideológica del proceso de institucionalización del sistema educativo uruguayo, despliega sus argumentos críticos, apoyado en las ideas y conceptos esenciales de la Ilustración y el positivismo inglés ⁵, que tiene su expresión política en el liberalismo. La necesidad de industrializar y organizar, administrativa y económicamente, a la nación sólo se ve posible impulsando y promoviendo la educación de aquellos que se transformarán en ciudadanos⁶. En este proyecto, que intenta y busca transformar la sociedad uruguaya, el maestro es considerado con una misión de vital importancia: puesto que si "sabemos bien lo que son los maestros de un pueblo, sabremos lo que será la sociedad, cuando la generación que se educa llegue a dirigir la sociedad" (Varela, 1874:230). Esta preocupación se concretiza en el articulado de la Ley de 1877 cuando se indica entre las funciones que debe cumplir la Comisión Nacional de Educación, la de "examinar a los aspirantes al título de maestros del Estado, con arreglo a los programas que deberá establecer previamente, y que serán iguales para todos los que aspiren al mismo título". En tanto de esta forma se pensó hacer real y concreta su propia idea acerca de que "el buen maestro formará la buena escuela" (Varela, 1874:233).

Este vínculo entre la formación de maestros y la calidad de la escuela, que se explicita en el último cuarto del siglo pasado, permanece vigente hasta hoy. Puesto que, cuando en 1956 se reúne la UNESCO para delinear el programa principal que tiene como finalidad general la extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina, entre los objetivos que se propone el programa se indica: "Mejorar los sistemas de formación y perfeccionamiento docente" (UNESCO, 1975:17). Por otra parte, y concordante con esta preocupación de la UNESCO, el tema adquiere cierto tono dramático cuando a fines de los años cincuenta e inicios de los sesenta, enfrentados los países latinoamericanos al impulso de las ideas cepalianas acerca del desarrollo económico-social de la región, "se considera a los maestros un obstáculo para la modernización y expansión de la educación" (Puiggrós, 1989:140). Las razones de esta percepción responden a consideraciones de distinto orden:

- a) las económicas, vinculadas a los bajos salarios;
- b) las administrativas, ligadas tanto a una mala distribución geográfica como a la carencia de un sistema de promoción, y
- c) las académicas, que reconocían una mala formación de los profesores (Puiggrós, 1989) ⁷.

Es general creer que basta para ser maestro el conocer elementalmente las materias que forman el programa de estudios; no se requiere ni preparación, ni cualidades especiales

⁴ El análisis de la situación socio-económico-política de Varela antecede a la proposición de la Ley de Educación Común, publicada en su primera edición en 1876. Ver Varela, J.P. La legislación escolar. Tomo I, Biblioteca Artigas, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964, Montevideo.

⁵ Es relevante considerar que en el caso del Río de la Plata son las ideas fundacionales de Herber Spencer desplegadas, entre otras obras, en "The Study of Sociology" (1873) y "Essays on Education" (1861), influenciadas sustantivamente por la teoría de la evolución de Charles Darwin.

⁶ Estas consideraciones evidencian que lo esencial de las ideas acerca del vínculo entre sistema educativo y desarrollo económico y social se han mantenido durante siglos.

⁷ Esta consideración se encuentra tanto en la base de las propuestas que se generaron para la formación inicial de maestros como en la relevancia que adquiere el perfeccionamiento docente en los años sesenta, como se expondrá más adelante en este artículo.



© UNESCO/H. Tremblay

Sabemos bien lo que son los maestros de un pueblo, sabremos lo que será la sociedad, cuando la generación que se educa llegue a dirigir la sociedad

Sin embargo, en la mayoría de los países de la región, la solución a esta consideración pareció encontrarse en la aplicación del Modelo de Tecnología Educativa impulsado desde la Universidad de Chicago⁸. Este modelo, cuyas características y condiciones han sido ampliamente divulgadas, se instaló en un primer momento a través de los cursos de perfeccionamiento docente, para luego ingresar a las escuelas de maestros, fundamentalmente a aquellas dedicadas a la formación de profesores para la enseñanza media adscritas a las Facultades de Educación de las universidades latinoamericanas⁹. Este modelo ha sido objeto de un análisis crítico y riguroso en su lugar de origen¹⁰. Esto debido a que en el contexto norteamericano el modelo de la tecnología educativa, con sus correlatos de las relaciones insumo-producto, ha sido aplicado genéricamente a la formación de profesores.

⁸ Los proyectos que se desarrollaron para la aplicación de las formulaciones de la Tecnología Educativa en América Latina fueron apoyados financieramente por la Agencia Internacional para el Desarrollo, adscrita al Departamento de Estado en Estados Unidos. Para una ampliación sobre la distribución de estos fondos ver Pruijgró (1989).

⁹ Es necesario aclarar que en el caso de las escuelas normales dedicadas a la formación de maestros para la escuela primaria o básica, el modelo propuesto por la Tecnología Educativa ingresa tardíamente. Este hecho, a nuestro juicio y simplemente como una hipótesis que sería interesante indagar, tiene sus orígenes en la adscripción que estas instituciones tuvieron y tienen a ciertos elementos sustantivos de la tradición pedagógica entroncada en el pensamiento de Comenio, Pestalozzi y Dewey. Sin embargo, insistimos que este enunciado sólo tiene carácter de conjetura.

¹⁰ En 1985 se inicia un estudio comprensivo sobre la formación de educadores en Estados Unidos dirigido por John Goodlad, en el Centre for Educational Renewal de la Universidad de Washington (Seattle). Se seleccionaron 29 instituciones distribuidas en zonas urbanas, suburbanas y rurales con características y tradiciones diferentes. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios, entrevistas, observaciones y documentos descriptivos institucionales. El estudio duró cinco años y los primeros resultados fueron publicados en 1990. Los resultados se reportan en Goodlad, J. "Studying the education of educator from conceptions to findings"; Sirotnik, K. "On the eroding foundations of teacher education"; Su, Z. "The function of the peer group in teacher socialization"; Edmundson, Ph. "A normative look at the curriculum in teacher education"; Soder, R. "How faculty members feel when the reward structure changes". Todos publicados en Phi Delta Kappan, mayo de 1990.

El estudio crítico se funda en un análisis sobre la situación de las escuelas que indaga acerca de las formas como la escuela fomenta la inequidad a través del bloqueo o la negación del acceso al conocimiento (Goodlad y Keating, 1990). En dicho análisis se afirma que la tecnocratización de la enseñanza “alcanza proporciones epidémicas en 1985, cuando los administradores, más sintonizados que los maestros con las preocupaciones de la gestión y las demandas públicas por eficiencia, fueron alcanzados con la promesa de modelos genéricos de enseñanza que ofrecieron remiendos instruccionales rápidos... y mientras la retórica acerca de la profesionalización de los maestros alcanzaba alturas sin precedentes, muchas escuelas estaban comprando talleres y materiales que aparentaban ofrecer modelos genéricos de enseñanza que se aplicaban de la misma manera para enseñar en las escuelas de peluqueros como en las de cosmetología, o en las de reparación de motores o en las de entrenamiento militar, en las de obediencia de perros y en las escuelas públicas” (Goodlad, 1990:700) ¹¹.

Por otra parte, los hallazgos de la investigación muestran: “Primero, los programas de la muestra hacen poco uso de los procesos de socialización entre pares utilizados en otros campos de formación profesional [...] Segundo, la rápida expansión de la educación superior, conjuntamente con cambios sin precedentes en la vida académica, ha dejado a los profesores confundidos sobre la misión de la educación superior y con un rol incierto en ella [...] aunque los efectos de estos cambios en la vida académica trascienden las escuelas y los departamentos de educación, la declinación de la enseñanza a favor de la investigación en la mayoría de las

instituciones de educación superior ha ayudado a rebajar el estatus de la formación de profesores [...] la situación ha llegado a ser tan mala en las instituciones públicas regionales, antiguas escuelas normales o colegios para profesores, que el esconder su eje histórico en la formación de profesores es virtualmente un rito institucional. La enseñanza en las escuelas y la formación de profesores parecen incapaces de sacudirse su estatus de privación [...] Tercero, hay tres serias disfunciones en los programas de formación de profesores: entre las áreas de artes y ciencias y las conducidas por la escuela o departamento de educación; entre los componentes de la llamada secuencia profesional, y entre la parte que se sitúa en la institución de educación superior y aquella que se realiza en la escuela [...] Está claro desde los datos que la preparación que se lleva a cabo en los programas que estudiamos está focalizada en las clases y casi nada en las escuelas [...] Cuarto, los cursos de historia, filosofía y fundamentos sociales de la educación han sido seriamente erosionados [...] Hemos encontrado casos en los cuales épocas completas de la historia de la educación americana, posiciones filosóficas complejas y las contribuciones de figuras seminales, como John Dewey, han sido confinadas a una sola sesión de clase” (Goodlad, 1990:700-701) ¹².

Estas breves notas sobre la historicidad de la formación de maestros en nuestra región, así como también la referencia a la situación del modelo en su lugar de origen ¹³, nos permiten dar cuenta de la situación actual de la formación de maestros. Situación que tiene su expresión más radical en la pérdida de sentido del oficio de enseñar.

¹¹ La extensión de esta cita se justifica por las similitudes que el lector encontrará entre las proposiciones iniciales del estudio dirigido por Goodlad cuando se describe la situación escolar en Estados Unidos y la búsqueda de soluciones inmediatas generalmente copiadas de otros contextos o constituidas por modelos promovidos y financiados por instituciones internacionales a los problemas históricamente endémicos de nuestros sistemas educativos. Por otra parte, y esto en referencia a la cita que se presenta a continuación, por las semejanzas entre los hallazgos de la investigación del equipo dirigido por Goodlad y la situación tanto de las Facultades de Educación como de la formación de profesores en Chile. Esto no debería llamar la atención en tanto el modelo aplicado en uno y otro lado es esencialmente el mismo, a pesar de algunos esfuerzos que se vienen realizando en los últimos años para el cambio en la estructura de los programas de formación de profesores.

¹² A pesar del tiempo que ha transcurrido desde la publicación de estos resultados, hay algunos aspectos que se mantienen vigentes aún para los procesos de formación de maestros en la mayoría de las instituciones latinoamericanas, en lo relacionado con el hecho que los aprendizajes se generan más en las clases que en las escuelas. Es decir, que la práctica de la enseñanza, que es uno de los elementos constitutivos fundacionales de la formación de un docente, sigue siendo restringido. A modo de ejemplo, en el programa de formación de maestros primarios que se desarrolló en la actual Universidad de los Lagos entre los años 1990 a 1996, esta práctica que se realizaba en las escuelas rurales y urbanas de la zona tenía una carga académica de 15 horas, que fue reducida notablemente en la reforma propiciada por el Programa de Formación Inicial promovido por el Ministerio de Educación. Las razones del cambio nunca fueron explícitas. Por ello considero que la tarea pendiente respecto de este programa es generar un proceso de evaluación externa de sus resultados. Para ampliar los argumentos sobre el valor de la práctica de la enseñanza en la formación de profesores ver De Tezanos, A. *La transformación de la escuela de maestros: un camino intrincado y complejo*, Editorial del Magisterio, Bogotá (en prensa).

¹³ Hacemos mención al modelo en el lugar de origen en tanto la formación de maestros en América Latina está enraizada en el modelo norteamericano desarrollado por Horace Man en el siglo XIX, que fue introducido, por lo menos en el Río de la Plata, por Domingo F. Sarmiento. Es importante tener presente una distinción entre la estructura concreta que se da a la formación y el discurso ideológico que la ha acompañado y que la relaciona con el modelo francés.

OFICIO DE ENSEÑAR y saber pedagógico

Desplegar argumentos acerca de la calidad de los maestros interpela a la situación de su profesionalización y, más sustantivamente, a las determinantes que la encuadran y dan sentido desde su formación inicial.

La reflexión sobre ellas parte de la premisa de la condición de oficio de la profesión docente. Es decir, del aprendizaje y la práctica del arte de enseñar, fundamento e inicio de la producción de un saber que significa e historiza la profesión: el saber pedagógico.

El saber y el oficio de los maestros

La idea de saber encuentra su origen más lejano en los enunciados aristotélicos que inician las argumentaciones acerca de la metafísica. Allí se establecen algunas diferenciaciones que son relevantes para una mayor claridad y comprensión del significado que adquiere el saber y, fundamentalmente, la conexión posible con la idea de arte, de artesanía, vinculada genéricamente al origen de las profesiones. Aristóteles elabora una distinción fundacional, estableciendo una relación entre experiencia y *technè*¹⁴.

Aristóteles afirma que “aunque la experiencia parece semejarse a la *technè*, ambas difieren, sin embargo, en muchos aspectos: en primer lugar, porque la *technè* surge de la experiencia, siendo ésta mediadora de aquélla. En segundo lugar, porque la experiencia nace de muchos recuerdos acumulados, y en cambio la *technè* nace cuando, a partir de un conjunto de nociones empíricas, se logra formular un juicio unitario y universal” (Met, 980b:27-28). Esta última distinción se aclara aún más, cuando Aristóteles sostiene que “con relación a la acción, la experiencia es a menudo más eficaz que la *technè* debido al contacto asiduo y directo en que el empírico está con los casos particulares [...]”

Con todo, la *technè* es superior, porque su conocimiento no sólo lo es del hecho, es decir “de que” algo sea así como es, sino de la causa del porqué” (Met, 981a:12 y 981a:24). Y una última diferencia que permite comprender en toda su dimensión y amplitud la idea que subyace a la *technè* indica que “otro signo de la diferencia entre ambas, como de la superioridad de la *technè* respecto a la experiencia, es la posibilidad que tiene aquélla de ser enseñada, justamente por la posibilidad de poder remontarse a la causa” (Met, 981b:7)¹⁵.

La comprensión de la *technè* aristotélica como un arte reclama de la condición artesanal de la profesión, en cuanto a que los aprendizajes para su ejercicio están enraizados en las causas del hacer, que le dan un carácter universal

¹³ Hacemos mención al modelo en el lugar de origen en tanto la formación de maestros en América Latina está enraizada en el modelo norteamericano desarrollado por Horace Man en el siglo XIX, que fue introducido, por lo menos en el Río de la Plata, por Domingo F. Sarmiento. Es importante tener presente una distinción entre la estructura concreta que se da a la formación y el discurso ideológico que la ha acompañado y que la relaciona con el modelo francés.

¹⁴ En general, el término griego *technè* es traducido al castellano como técnica, lo que ha dado pie a un sinfín de confusiones en cuanto a su significado. Es interesante dar cuenta a este respecto del hecho que en el Diccionario de Filosofía de José Ferrater Mora, *technè* es traducido al castellano como arte. Traducción mucho más feliz y pertinente en relación con las ideas enunciadas por Aristóteles. Por esta razón, en este texto se entiende y significa *technè* como arte.

¹⁵ La extensión de la cita es muy importante para los argumentos que se despliegan a continuación. Fundamentalmente, clarifica las confusiones generadas por la mala traducción ya mencionadas que ha llevado a connotar los procesos de formación profesional desde la tecnificación, perdiéndose la tradición histórica sustantiva de la profesión como una actualización de la formación artesanal-gremial.

Aristóteles elabora una distinción fundacional, estableciendo una relación entre experiencia y technè

La argumentación aristotélica sobre la technè se encuentra en la base de la delimitación y la significación de la idea de oficio, de arte (en el sentido de la artesanía), de aquello que entronca a una diversidad de profesiones actuales con las corporaciones medioevales originarias. La recuperación de este significado de technè es relevante para la discusión contemporánea sobre la profesionalización de los maestros. Desde aquí es posible trasladar el eje desde la tecnificación a la producción de saber pedagógico, proceso que marca la existencia del oficio, de la profesión docente.

La ausencia de producción de saber pedagógico pone en jaque la existencia y la legitimación del oficio de enseñar. Por otra parte, la comprensión de la technè aristotélica como un arte reclama de la condición artesanal de la profesión, en cuanto a que los aprendizajes para su ejercicio están enraizados en las causas del hacer, que le dan un carácter universal¹⁶. Más aún, recuperar la condición de artesanal de la profesión de maestro reclama de un oficio ejercido en la creatividad, puesto que, como es bien reconocido, cada objeto producido por un artesano será a la vez semejante y diferente a otro que surja de las manos del mismo artesano. En consecuencia, la idea del artesanado rechaza la repetición mecánica de conocimiento y haceres en la práctica de la enseñanza.

Una actualización en la contemporaneidad de la idea de technè aristotélica se encuentra en los enunciados foucaultianos acerca del saber¹⁷. La puesta en acto de la idea surge desde la recuperación de la idea de práctica como el punto de partida de los procesos constructivos del saber. Una práctica que es dicha y desde la cual es posible hablar del oficio de enseñar¹⁸. Esta relación práctica/saber genera un proceso continuo y dinámico que profundiza y amplía el desarrollo de la profesión, generando procesos de conceptualización mediados por la escritura. Y es en esta escritura donde el saber pedagógico adquiere su sentido y significado y se constituye en el fundamento del oficio de enseñar. Sin embargo, la ausencia de claridad acerca del concepto de saber y la repetición del enunciado relación teoría/práctica como fundamento de la formación profesional de los educadores, ha llevado a confusiones y discusiones improductivas que crean ambigüedades en el momento de la toma de decisiones sobre el espacio y las relaciones posibles entre los aprendizajes pedagógicos y disciplinarios de los profesionales de la enseñanza.

En este ámbito de la formación de maestros, la discusión, que ya lleva varios años, se plantea desde algunas de las formulaciones inscritas en un trabajo seminal de Shulman (1987), donde establece una distinción entre los contenidos referidos a lo pedagógico genéricamente hablando (pedagogical general knowledge) y a la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario¹⁹ (pedagogical content knowledge). Shulman enfatiza como propio de los docentes la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario, ya que es aquí donde se concretiza la enseñanza. Sin duda, el profesor necesita de los conocimientos que hablan del saber pedagógico en general, pero es el ámbito de lo particular específico de la enseñanza de la disciplina lo que compete a la labor docente. Es decir, que si se aceptan las formulaciones de Shulman, es el ámbito específico de la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario lo que delimita la frontera y el horizonte de algo que el profesor tiene que poner en tiempo presente²⁰.

¹⁶ El ejemplo más fuerte de estas ideas en la actualidad es la profesión médica, en cuanto nadie pone en discusión la condición de universalidad de los saberes que producen los oficientes de la medicina.

¹⁷ Esta idea foucaultiana de saber sustenta el concepto de saber pedagógico que constituye uno de los ejes centrales de la *Historia de la práctica pedagógica en Colombia*, un trabajo de investigación sobre los modos y las regulaciones de la enseñanza históricamente constituidos, dirigido por Olga Lucía Zuloaga, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia).

¹⁸ Esta noción de saber emerge en la discusión contemporánea como un concepto clave para dar cuenta de aquello que está fuera de los modos de operar de lo científico, sin que esto implique una condición de inferioridad o superioridad con respecto de aquello, sino que establece distinciones fructíferas y clarificadoras en las argumentaciones, fundamentalmente aquellas vinculadas a la constitución de la categoría profesión docente.

¹⁹ Cuando se hace referencia a lo disciplinario no se está hablando de los contenidos de los ramos o asignaturas, sino más bien de "una actividad humana que se funda en una tradición cognitiva y de investigación" (Strike, 1990:116).

²⁰ Si bien el planteamiento de Shulman entre lo pedagógico y lo disciplinario como lo esencial en la formación de un maestro parece acertado, frente a él surge un interrogante en relación con las mediaciones entre los dos elementos presentes en lo concreto del enseñar.

Cuestionar la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario no es un mero tema especulativo en el ámbito de la enseñanza, puesto que en ella está implícita una práctica social teleológicamente definida. Esta práctica social está constituida desde contenidos sustantivos de la tradición que marcan y garantizan ciertas condiciones formales que pueden ser codificadas ²¹. El futuro maestro debe llegar a saber y manejar el cómo se inicia una lección, cuál es necesariamente el nudo central y cómo debe finalizarse. El futuro maestro debe saber de la necesaria graduación de los saberes, acorde a las condiciones de sus alumnos, así como también de la demanda por la simplicidad que no es un sinónimo de trivialidad. Todo futuro maestro debe saber que la estructura de la lección está intrínsecamente relacionada con su finalidad y contenidos. En consecuencia, existen codificaciones ²² de la lección, diferenciadas según sea el momento de la introducción de un tema nuevo, de la revisión, de la ejercitación ²³.

El poner en el centro de la formación inicial docente a la lección se encuadra en una tradición, aquella que sostiene que es allí, en la lección, donde está todo el maestro (Lombardo-Radice, 1919). Por lo tanto, es el maestro, como lo afirma Shulman (1987), quien articula la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario. Allí, en la lección que es el espacio privilegiado de la expresión y la constitución del saber pedagógico. Es decir, ese saber que produce el maestro y por cuya producción se transforma en miembro de un gremio específico: el de los que saben enseñar. Por lo tanto, este es, o debería ser, el eje fundacional de la formación de un maestro. Y es desde el horizonte del saber pedagógico que deben encontrarse las respuestas a los

contenidos y estructuras de dicha formación. En tanto es el saber pedagógico el que le da identidad a la profesión docente, el que diferencia a los maestros, los transforma en intelectuales autónomos, capaces de generar sus propias búsquedas, de entregar autoridad al otro y de legitimar y validar aquellos elementos de las conceptualizaciones producidas en las formaciones disciplinarias que amplían y permiten la transformación de su práctica. Práctica que es el punto de partida, el fundamental material de una reflexión crítica, que en la escritura deviene saber. De ese saber que hace de la enseñanza un oficio y que, históricamente, ha sido transmitido en las instituciones formadoras.

Sin embargo, el interrogante que surge apela a aclarar cuál fue el instante de la historicidad del gremio constituido por los docentes en que la enseñanza se diluyó y se dejó de considerar fundacional la relación entre producción de saber pedagógico e identidad profesional, abriendo el camino a la ocupación de estos espacios a aparatos disciplinarios particulares, tales como la psicología o la sociología, sólo para nombrar algunos que, si bien relevantes, no tienen la fuerza explicativa necesaria para dar cuenta cabalmente de la complejidad de la enseñanza.

²¹ Estas codificaciones son uno de los elementos constitutivos de la formación de los docentes y deberán ser aprendidas durante su proceso de iniciación en las escuelas de maestros.

²² Aunque la afirmación puede ser audaz, sostengo que las formas de estructurar una lección tienen un carácter invariante, pues se sustentan sobre una tradición que surge en 1632 con la publicación de la *Didáctica Magna* de Comenio y que en esencia no ha sufrido modificaciones.

²³ Quede claro que lo hasta aquí dicho en cuanto a la codificación hace referencia a lo constitutivo formal de la lección y no a sus contenidos. Por otra parte, la codificación no es asimilable al significado de planificación.



Cuestionar la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario no es un mero tema especulativo en el ámbito de la enseñanza, puesto que en ella está implícita una práctica social teleológicamente definida

Por ello, el reclamo que se hace desde este artículo se inscribe en la territorialidad intelectual de las escuelas de formación, porque es allí donde los aprendices aprenden tanto el significado como el sentido del enseñar. Significado que apela a las formas, a las prácticas, a lo descriptivo de la profesión. Sentido que interpela a la reflexión, a la indagación sobre las relaciones que constituyen, dan cuenta, es decir a lo interpretativo que sostiene la producción de saber pedagógico. Y es sólo en este espacio de la producción de saber pedagógico donde las contribuciones de diferentes aparatos disciplinarios cobran relevancia. Puesto que es allí, en la relación entre práctica y reflexión, eje articulador del saber, donde los conceptos disciplinarios pertinentes son resignificados. Y es en esta instancia, en este momento, donde comenzamos a recuperar la identidad, el significado y el sentido del oficio de enseñar, es decir del proceso de profesionalización reclamado por quienes formulan políticas educativas.

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE y profesionalización del oficio de enseñar

Es desde la idea de profesionalización docente que se ha formulado que se avanza a continuación algunas ideas sobre el perfeccionamiento de los maestros y sus condiciones.

Algunos antecedentes sobre el significado del concepto

La idea de la necesidad de perfeccionamiento para los docentes emerge en América Latina en los años sesenta. La concreción de esta necesidad se expresa en el surgimiento de los centros dedicados a esta actividad que se fundan en la mayoría de los países de la región, así como en la transformación de las estructuras de aquellos que ya existían. Ejemplos de estas acciones son la creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica en Chile y del Instituto Colombiano de Pedagogía en Colombia, y la instauración como ente articulador del Instituto Magisterial Superior en el Uruguay, que concentró los cursos que tradicionalmente se llevaban a cabo en los institutos normales para acceder a la carrera docente, en lo relacionado al ingreso a las escuelas de prácticas (escuelas de aplicación en el contexto chileno), los cargos directivos y de inspección (supervisión).

El instituto también se hizo cargo de las especializaciones ya vigentes, entendidas como postgrados para los docentes de las escuelas primarias, como las de maestras jardineras, de educación especial para niños con retardo mental, psicóticos y sordos. Es necesario aclarar que en el caso colombiano, el Instituto Colombiano de Pedagogía, que cumplía exactamente las mismas funciones que el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica de Chile, fue reestructurado en 1976²⁴. La reforma del instituto llevó a su división. Las tareas de investigación fueron traspasadas a la Universidad Pedagógica Nacional, situación que dio origen a la creación de su Centro de Investigaciones (CIUP). Las tareas de diseño curricular, elaboración de ayudas educativas y el perfeccionamiento fueron transferidas a la Dirección General de Capacitación, Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. La labor de perfeccionamiento y capacitación fue asignada a los Centros Experimentales Pilotos (CEP).

Estos ejemplos expresan claramente las dos vertientes que han sustentado la concepción de perfeccionamiento: una ligada a la capacitación en servicio (caso chileno y colombiano), que está vinculada esencialmente a la llamada "actualización de conocimientos", y otra ligada al desarrollo de una carrera docente y a la especialización (caso uruguayo). Estos enfoques acerca del perfeccionamiento están también articulados a miradas sobre la profesión docente que surgen de dos tiempos diferentes dentro de una misma historia y tradición.

Aclaraciones históricas pertinentes

El perfeccionamiento entendido como "actualización de conocimientos" surge como necesidad en la IX Reunión de UNESCO (1956). El programa principal que se delinea, como se dijo anteriormente, tiene como finalidad general la extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina. Entre los objetivos que se propone el programa se indica "mejorar los sistemas de formación y perfeccionamiento docente" (UNESCO, 1975:17)²⁵. Esta meta se concreta en la organización de las instituciones ya mencionados, que asumen la promoción y puesta en marcha de las reformas educacionales que se formulan en la década de los sesenta. A través de este proceso de actualización de conocimientos se introducen los principios y prácticas de la tecnología educativa²⁶. En este caso, no sólo se ejecutan programas de perfeccionamiento, sino también los considerados de capacitación para aquellos profesores que no habían obtenido un título de profesor, pero que habían ejercido la docencia durante un cierto número de años. Estas dos tareas, la capacitación y el perfeccionamiento, fueron las labores primordiales, en relación con los docentes, tanto del CPEIP en Chile como del ICOLPE en Colombia.

²⁴ Los cambios en el Instituto Colombiano de Pedagogía son producto del Decreto 088 de 1976. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

²⁵ La UNESCO impulsa de esta forma un proceso de modernización de la educación, que se articula sustancialmente en la promoción de oficinas de planeamiento educativo en los Ministerios de Educación de América Latina.

²⁶ Una evidencia de la aplicación de la propuesta de la tecnología educativa en Chile son los programas publicados en la Revista Educación de 1966. La evidencia surge en la estructura en que se enuncia el programa: "conductas, contenidos, sugerencia de actividades". En este texto también se pone de manifiesto el impulso a la planificación cuando se sostiene: "El profesor del curso ha de realizar un planeamiento previo de sus clases, en orden a precisar los objetivos y conductas a desarrollar en ellas en función de la unidad programática específica que corresponde atender..." (el subrayado es nuestro).

En el caso del Uruguay, el modelo se origina en el siglo pasado, con la institucionalidad educativa que se inicia en 1877. José Pedro Varela, ideólogo del cambio, recibe una fuerte influencia del pensamiento filosófico y político-educativo norteamericano. En su proposición de estructura para la legislación educativa se indica, entre las funciones que debe cumplir la Comisión Nacional de Educación, la de "examinar a los aspirantes al título de maestros del Estado, con arreglo a los programas que deberá establecer previamente, y que serán iguales para todos los que aspiren al mismo título".

Esto implica instaurar un sistema de acreditación, el cual es complementado en la misma legislación con un escalafón docente. Para jerarquizar a los maestros, la comisión, luego de examinar a los maestros, les concederá diplomas "que deberán ser de cuatro grados: 1) diplomas de primer grado, válidos por seis años; 2) diplomas de segundo grado, válidos por cuatro años; 3) diplomas de tercer grado, válidos por dos años; 4) diplomas de cuarto grado, válidos por un año" (Varela [1876], 1964:83).

Otro aspecto sustantivo es la idea que subyace en la duración de la validez del título, que va desde los seis años hasta el año, lo que implica la necesidad de renovación permanente. Para lograr el ascenso en los títulos, el maestro debía hacer cursos para optar a los diferentes grados. Para cada uno de estos grados se establece tanto el tipo de escuela en que pueden enseñar como los requisitos que deben cumplir los docentes en los diferentes exámenes de acreditación. Los exámenes para los títulos de primer grado incluían demostrar conocimientos en "lectura, definiciones, ortografía, composición, escritura, aritmética, álgebra, geografía, gramática, historia y constitución de la República, fisiología e higiene, teoría y práctica de la enseñanza y leyes sobre educación vigentes en la República" (Varela [1876], 1964:92). Las regulaciones incluyen también los formatos de los exámenes, pues "el examen en aritmética escrita, álgebra, definiciones, composición, gramática e historia de la República debe hacerse por escrito, y diez preguntas separadas, por los menos, deberán hacerse sobre cada materia"... Por otra parte, "al dorso de cada título deberá ir expresado el número [calificación] que haya alcanzado el maestro en cada materia y el que sirva de tipo" (Varela [1876], 1964:93).

Este proceso de acreditación marca el significado que mantiene el concepto de carrera docente en el Uruguay. Una vez funcionando los institutos normales, los exámenes de acreditación se transformaron en concursos de oposición estructurados sobre pruebas para ocupar todos los cargos del sistema educativo en el nivel de la escuela primaria, desde el ingreso al sistema para los maestros recién graduados hasta el inspector nacional de escuelas. En la Ley General de Educación promulgada en 1877 se formula también un principio de descentralización en lo relacionado con la acreditación de los maestros, puesto que en cada departamento (división político-administrativa del país) se crea una Comisión Departamental de Educación con las mismas atribuciones, en lo relacionado con los maestros, que la Comisión Nacional ²⁷. Un aspecto relevante a aclarar en este documento es que, de acuerdo a la ley de 1877, los diplomas de primer grado "autorizan a sus poseedores a enseñar en las escuelas de enseñanza secundaria" (Varela [1876], 1964:83), puesto que la formación específica para los profesores de enseñanza secundaria en el Uruguay se inicia recién en 1950 con la creación del Instituto de Profesores Artigas, dependiente del Consejo de Enseñanza Secundaria.

Me atrevo a afirmar que estas dos maneras de comprender e interpretar el perfeccionamiento: actualización y carrera docente, están ligadas estrechamente a la necesidad de responder a las demandas de modernización de los sistemas educativos en momentos diferentes de la historia de América Latina, en países con desarrollos político-culturales similares pero diversos.

La propuesta de la Ley de Educación Común (1877), que incluye los procesos de acreditación y marca el estilo que asumirá el perfeccionamiento docente, surge para acompañar la necesidad de industrializar y organizar administrativa y económicamente a la nación, camino que para Varela sólo se ve posible impulsando y promoviendo la educación de aquellos que se transformarán en ciudadanos.

El caso de Chile y Colombia, y ya en el siglo XX, la búsqueda de procesos de actualización de conocimientos para los maestros está articulada a las ideas cepalianas acerca del desarrollo económico-social de la región. Estas ideas demandaban una puesta al día del sistema educativo fundada esencialmente en alcanzar altos niveles de cobertura, en particular de la escuela básica, extendida en ese momento a ocho años obligatorios en la mayoría de los países latinoamericanos. La tarea de los centros que se crearon era subsanar fundamentalmente las condiciones académicas de los docentes.

²⁷ Después de casi 100 años de funcionamiento, estos procedimientos sufren un quiebre importante en 1973, con una ley de educación, conocida como Ley Sanguinetti, que transforma los cargos de dirección e inspección (supervisión) en nombramientos de confianza del Presidente de la República. Esta ley quiebra la condición de equidad y transparencia de ingreso a los cargos y la posibilidad de acceder a una carrera docente. Durante la discusión de la ley, los maestros llevaron a cabo una huelga que mantuvo cerradas las escuelas y liceos durante cuatro meses.

LAS DEMANDAS contemporáneas

En el momento actual, la idea del perfeccionamiento se vincula estrechamente a los niveles de complejidad alcanzados por el desarrollo del saber, tanto científico como tecnológico, que implican la necesidad de alcanzar la capacidad de apropiarse tanto de los conocimientos del día como del manejo de nuevas herramientas ²⁸. Este desarrollo propone demandas estructurales y particulares. Las estructurales apelan a cambios profundos en el sistema educativo. Las particulares reclaman a los docentes generar capacidades para asumir procesos de reaprendizaje y actualización ²⁹. Los primeros están significados desde el saber-aprender y los sistemas de creencias incorporados tácitamente por los profesores. Los de actualización apelan, esencialmente, a las conceptualizaciones sustantivas sobre la enseñanza como profesión.

Los procesos de reaprendizaje

Al enfrentar los retos implicados en los procesos de transformación productiva, un elemento que emerge inmediatamente es la posibilidad de desarrollar en toda su potencialidad la capacidad de saber-aprender del ser humano; es decir, del **reaprendizaje permanente**. Este saber aprender está ligado a algunas condiciones que, a mi juicio, son esenciales al ser humano, fundamentalmente a aquellos seres humanos que han optado por el camino de la tarea intelectual y de servicio, como es la labor docente. La primera, una ausencia de prejuicios frente a lo que no se sabe. Es decir, poder reconocer plenamente los ámbitos de la ignorancia propia. Esta condición está íntimamente relacionada con la posibilidad de pedir ayuda, entregándole autoridad a un interlocutor. Esto implica una actitud emocionalmente positiva, ligada a una ausencia de inseguridad personal.

Consecuente con esta condición emerge una segunda, marcada por la orientación eficiente a la búsqueda. Búsqueda que se hace posible a través del empleo eficaz de herramientas. Esta idea de la herramienta se significa, quizás de manera un tanto inmediata, desde el manejo eficiente de las bases de datos, a través de sistemas informáticos. Sin embargo, en la labor docente son esenciales las herramientas propias del desarrollo de las capacidades cognitivas de los sujetos y, fundamentalmente, de la posibilidad de hacer conciencia de los modos con que cada individuo asume sus propios procesos de conocimiento. Es decir, la capacidad de reflexionar sobre el conocer en sí y para sí mismo ³⁰.

En el momento actual, la idea del perfeccionamiento se vincula estrechamente a los niveles de complejidad alcanzados por el desarrollo del saber

El **saber-aprender** que sustenta el reaprendizaje también demanda una búsqueda de claridad acerca de las relaciones entre los modos del pensar y los contextos en los que surgen. La interacción entre el pensar y el contexto se comprende e interpreta a través del razonamiento práctico y la lógica de los acontecimientos (Carlgren y Lindblad, 1991:508). El saber-aprender implica una búsqueda acerca de los fundamentos del hacer, de la comprensión que el profesor tenga sobre el contexto de su acción y de su pensar, las distinciones entre las diferentes clases de práctica y de cómo éstas pueden impactar en el contexto y el contexto en ellas.

Fundamentalmente, el saber-aprender está ligado a la capacidad de actualización crítica de los maestros, tanto en lo relacionado con el eje de extensión del conocimiento como con el eje de profundidad. El primero hace referencia a las relaciones inter y metadisciplinarias, en tanto la resolución de situaciones cotidianas no está contenida en una sola disciplina. Lo esencial del quehacer pedagógico es su vínculo con espacios diversos de indagación. Las respuestas al cómo enseñar una determinada temática para resolver los problemas que implica tanto su exposición como su apropiación, no se remiten ni a los "manuales del docente" ni a los textos de "didáctica de la especialidad".

²⁸ Es interesante que estas necesidades vuelven a estar relacionadas de manera significativa a la idea de modernidad y modernización.

²⁹ Las demandas particulares que hace el desarrollo socioeconómico y la modernización al sistema educativo son las propias de este documento.

³⁰ Para ampliar esta idea de "pensar sobre los modos de conocer" ver Piaget, J. *La prise de conscience*, PUF, París, 1974.

Estas respuestas reclaman del profesor una capacidad de desplazamiento que trasciende los horizontes de los saberes que supuestamente le son propios. Este eje de extensión reclama esencialmente de conexiones que es posible establecer, por ejemplo, entre pedagogía y epistemología, entre epistemología y biología del conocimiento, entre biología del conocimiento y psicología. Pero este eje de extensión puede transformarse en la trivialización de las estructuras conceptuales de la disciplina hacia la cual se produce el desplazamiento sin la presencia del segundo eje mencionado: el de profundización. El primero, de extensión, reclama de una orientación eficiente a la búsqueda; sin embargo, el segundo reclama del manejo eficiente de las herramientas del conocer. El profesor, a través del saber-aprender, podrá indagar rigurosa y sistemáticamente en los textos que dan cuenta de saberes y estructuras conceptuales para él/ella desconocidos hasta ese momento. Más aún, podrá, a través de un proceso de reordenamiento y desplazamiento, llevar las conceptualizaciones al ámbito de su práctica cotidiana, no sólo para realizar quehaceres y resolver problemas, sino, y esencialmente, para ser un productor y constructor de saber. Este eje de profundidad es el que concentra funcionalmente el saber-aprender.

Otro elemento sustantivo en el **reaprendizaje** está constituido por aquellas "creencias" que fueron adquiridas durante los períodos de formación, previos al ejercicio de la profesión. Estas "creencias" se transforman en supuestos tácitos, a menudo inconscientes, acerca de los aspectos básicos que constituyen la profesión. En este caso, las "creencias" se relacionan con los alumnos, las clases y los contenidos que son enseñados (Kagan, 1992). Las "creencias"

de los profesores en este contexto, necesariamente, no responden en totalidad a las argumentaciones que le fueron entregadas durante su proceso de formación, sino que son producto de éstas, de las experiencias vivenciadas en su trabajo y de aquellas convicciones que en la esfera pública se discuten sobre la enseñanza y la educación.

El reaprendizaje se sustenta sobre el develar la condición de inconsciente de estos sistemas de creencias que emergen por las incertidumbres endémicas que marcan la labor docente (Kagan, 1992). Estas incertidumbres se refieren a la heterogeneidad de normativas, la multiplicidad de propuestas de reformas, "la ausencia de articulaciones dinámicas entre función, formación y carrera, la existencia de relaciones aún muy restringidas entre el sistema educativo en su conjunto y el contexto socio-económico-cultural" (Parra y Vera, 1985:6).

Por último, el saber-aprender, en sus ejes de extensión y profundización, ligados a la objetivación de las "creencias" de los profesores, son condiciones esenciales de lo que he denominado reaprendizaje, sin el cual es imposible pensar y comprender los procedimientos posibles para generar la actualización y la adecuación del saber.



Los procesos de actualización

UNA PREGUNTA QUE SE IMPONE AQUÍ ES ¿QUÉ SIGNIFICA LO ACTUAL, LO ACTUAL DE QUÉ, EN QUÉ, PARA QUÉ?

Si nos remitimos al diccionario, *actual* se define como aquello que existe, sucede o se usa en el tiempo de que se habla (RAE, 1970). En consecuencia, actualizar es poner algo en tiempo presente (RAE, 1970). Frente a estos significados surge un conjunto de preguntas que se refieren a diferentes ámbitos o espacios de la docencia: unas, que ponen en cuestión sobre quién o qué decide sobre la condición de actualidad que posee aquello que los maestros deben conocer, saber y enseñar; otras, que hacen referencia a cómo se determina y delimita, en el sentido de sus horizontes y fronteras, ese algo que el profesor debe poner en tiempo presente. Sin duda, las respuestas a estas preguntas apelan a niveles diferentes. Las primeras sobre el quién o qué remiten a la estructura del sistema educativo y al contexto en el que está inserto. Las segundas apelan al desarrollo y producción de los saberes. No obstante, es imposible pensar en el perfeccionamiento sin visualizar cómo pueden articularse ambos niveles de respuestas.

Las preguntas que se pueden enunciar acerca de los horizontes y fronteras de ese algo que el profesor debe poner en tiempo presente, apelan al cuestionamiento sobre la condición de profesión de la enseñanza. En tanto no es posible pensar en una profesión que carezca de un saber de base que le es propio³¹ (Strike, 1990:91). Sin embargo, esta afirmación da paso a otra pregunta: ¿cuál es el saber de base propio de los profesores?


La respuesta a este interrogante remite a la argumentación formulada anteriormente sobre la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario y las mediaciones que establecen y dan sentido a la relación. El contenido de dichas mediaciones lleva necesariamente a establecer los determinantes del perfeccionamiento. Más aún, marcan la orientación que tendrá el mismo cuando en lugar de las mediaciones se enfatiza uno de los dos ámbitos y la actualización es mirada de manera dicotómica desde el horizonte de lo disciplinario o desde el horizonte de lo pedagógico, dejando de lado el aspecto sustantivo de la relación entre ambos.

El reaprendizaje se sustenta sobre el develar la condición de inconsciente de estos sistemas de creencias que emergen por las incertidumbres endémicas que marcan la labor docente

Sin embargo, estos no son los únicos interrogantes que se plantean. También están aquellos que ponen en cuestión sobre **¿quién o qué decide sobre la condición de actualidad que posee aquello que los maestros deben conocer, saber y enseñar?** Estas preguntas interpelan a la relación entre institucionalidad, saber y producción de conocimiento. Desde las anotaciones históricas desarrolladas en la primera parte de este documento, me atrevo a decir que la institucionalidad contemporánea responde esencialmente a un interés de control sobre el quehacer de los maestros³². Este interés de control se concretiza en el hecho de que no son los profesores los que establecen una demanda clara sobre los contenidos de los cursos ofrecidos por el Centro de Perfeccionamiento (CPEIP), sino que es la institución quien decide sobre las necesidades de los profesores. Más aún, en el momento actual son las universidades las que básicamente han presentado las proposiciones de perfeccionamiento, en un proceso de delegación de este sector de su actividad por parte del centro.

³¹ De acuerdo con Hoy y Miskel (1987), Strikes considera que "entre las características que a menudo se suponen que definen las profesiones está la posesión de un saber de base propio..." (Strikes, 1990).

³² Quizás, aunque suene un tanto audaz, podría decir que los cursos de perfeccionamiento son una forma indirecta de controlar la producción de profesores realizada por las Facultades de Educación, instituciones sobre las cuales, en su condición de autónomas, el Estado no puede ejercer ninguna vigilancia.



Para que el vínculo entre autonomía profesional y saber de base propio no se rompa es imprescindible la existencia de un gremio

En consecuencia, la relación entre institucionalidad y saber está determinada por la institución que dispone sobre la validez y jerarquía de los saberes que deben ser administrados a los maestros para el ejercicio de su profesión. Se rompe de esta manera un elemento constitutivo de la profesionalidad de la enseñanza. Aquel que demanda la posesión de un saber de base propio ligado necesariamente a la autonomía profesional (Strike, 1990:91). La determinación que hace el centro, aun en el proceso de delegación a las universidades, sobre los tipos de cursos y contenidos del perfeccionamiento lesiona la autonomía profesional y la posibilidad de desarrollo de un saber de base propio por parte de los profesores.

Para que el vínculo entre autonomía profesional y saber de base propio no se rompa es imprescindible la existencia de un gremio. Comparto lo que enuncia Strike (1990), en cuanto a que "quizás es imposible pensar en tener un saber de base propio sin la existencia de un gremio [...] el gremio debe estar organizado y tener autoridad sobre las prácticas para poder asegurar el saber de base... [En tanto] el crecimiento del saber supone no sólo buena investigación, sino también la habilidad organizacional para afirmar las ideas que han sido exitosas y para excluir aquellas que han fracasado" (Strike, 1990:96-97).

ENTONCES... ¿cuál es la relación entre formación inicial y perfeccionamiento docente?

Recopilemos lo dicho hasta ahora:

→ El **saber pedagógico** es el que da identidad a la profesión docente, el que diferencia a los maestros, los transforma en intelectuales autónomos, capaces de generar sus propias búsquedas, de entregar autoridad al otro y de legitimar y validar aquellos elementos de las conceptualizaciones producidas en las formaciones disciplinarias que amplían y permiten la transformación de su práctica.

→ Este saber de base que constituye a la profesión está asegurado en **la existencia de un gremio**, sin el cual no es posible pensarlo.

→ Las fronteras y horizontes de los conocimientos ponen el problema de la **relación entre lo pedagógico y lo disciplinario** como lo propio del saber de los profesores.

→ La relación entre lo pedagógico y lo disciplinario implica **la discusión acerca de sus posibles mediaciones en lo concreto de la lección**.

→ En función de la complejidad alcanzada por el desarrollo de los saberes, el proceso de **reaprendizaje** debe necesariamente centrarse en el **saber-aprender**.

→ En el **saber-aprender** debe considerarse tanto el **eje de extensión** que reclaman las relaciones inter y metadisciplinarias como el **eje de profundización** que demanda procesos de análisis, comprensión e interpretación en un ámbito disciplinario específico.

→ La demanda por el proceso de actualización interpela dos ámbitos de problemas. Uno, que hace referencia a **las fronteras y horizontes de los saberes**. El otro, que reclama de los espacios de tomas de decisiones, lo que implica **la relación entre institucionalidad, saber y producción de conocimientos**.

→ La relación entre institucionalidad, saber y producción de conocimientos interpela sobre **el reconocimiento de la condición profesional de los maestros, en tanto portadores y constructores de un saber de base**.

→ El vínculo entre los profesores, su saber de base, su autonomía intelectual y gremial se **ve interferida por los mecanismos de control de la institucionalidad actual**.

A partir de esta recopilación surgen algunas preguntas:

→ ¿Las instituciones formadoras de maestros, y fundamentalmente sus cuerpos académicos, están dispuestas a reconocer que el saber pedagógico es el fundamento esencial en el proceso de aprender a enseñar?

→ ¿Los académicos que forman maestros están en condiciones de asumir la condición de oficio, de artesanía de la enseñanza y, en consecuencia, asumir la práctica docente como uno de sus ejes fundacionales?

→ ¿La Administración educativa está en condiciones de promover el establecimiento de una carrera docente donde se reconozca la labor de los profesores de las escuelas que asuman funciones de maestros consejeros de práctica?

→ ¿El Estado está dispuesto a aceptar que los profesores adquieran y desarrollen la autonomía necesaria a cualquier proceso de profesionalización?

→ ¿El Estado está dispuesto a favorecer una carrera docente de los profesores donde lo que prime sea el saber frente a las adscripciones?

➔ ¿El Estado está dispuesto a generar un proceso nacional de calificación de sus docentes, realizando la inversión financiera necesaria, que se sustente sobre el saber y no sobre el inductrinamiento de modelos?

➔ ¿El Estado está dispuesto a crear un sistema de supervisión fundado en lo pedagógico y no sólo en el aspecto administrativo de las instituciones escolares?

➔ ¿Los sostenedores de los colegios particulares están dispuestos a respetar un escalafón docente fundado sobre el saber, articulado con una escala salarial?

➔ ¿Los profesores están dispuestos a asumir los riesgos que dicha autonomía implica, en cuanto a que serán ellos quienes deberán hacerse cargo de la responsabilidad de la toma de decisiones y de la construcción de su propio saber de base?

➔ ¿Los profesores están dispuestos a someterse a un concurso nacional estructurado sobre pruebas de conocimiento, evaluado anónimamente, que incluya todos los cargos existentes en el país?

➔ ¿Los profesores (docentes de aula, directivos docentes, supervisores) están dispuestos a someterse a una evaluación permanente para mantenerse en sus cargos, para de esta manera dejar de ser funcionarios para transformarse en profesionales?

Cuando obtengamos respuestas claras a estas preguntas y señales más nítidas todavía sobre la voluntad de cambio, tanto por parte del Estado como de los sostenedores y de los profesores, entonces quizás encontremos la relación necesaria entre formación inicial y perfeccionamiento docente. **e**

BIBLIOGRAFÍA

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1986.

CARLGREN, Ingrid, y LINDBLAD, Sverker. "On teachers' practical resasoning and professional knowledge: considering conceptions of context in teachers' thinking". En *Teaching & Teacher Education* 7 (5-6), 1991: 507-516.

COMENIO, Juan Amós. *Didáctica magna*. Editorial Porrúa, México, 1976 (edición original, 1632).

FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores, 1982, México.

KAGAN, Dona M. "Implications of research on teacher belief". En *Educational Psychologist* 27 (1), 1992: 65-90.

LOMBARDO-RADICE, G. *Lecciones de didáctica*. Editorial Labor, Madrid, 1933.

MARTÍNEZ BOOM, A., CASTRO, J. y NOGUERA, C.E. (1989). *Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

PARRA, Francisco y VERA, César. "Contribución a un análisis de la capacitación docente y la práctica pedagógica". En *Investigación Educativa* nº 1, 1985: 5-30.

PIAGET, Jean. *La prise de conscience*. PUF, París, 1974.

PUIGGRÓS, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. Nueva Imagen, México, 1989.

SHULMAN, Lee S. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". En *Harvard Educational Review*, nº 57, 1987: 1-22.

STRIKE, Kenneth A. "Is teaching a profession: how would we know". En *Journal of Personnel Evaluation in Education*, nº 4, 1990: 91-117.

TEZANOS, Araceli de. "Formación de profesores para la Educación Media: fundamentos y puesta en marcha de una reforma posible". En Hawes, G. y Donoso S. (eds.). *Formación de profesores de educación media en Chile: una reflexión necesaria*. Corporación de Promoción Universitaria (CPU), 195:218.

VARELA, José Pedro. *La educación del pueblo*. Tipografía de "La Democracia", Montevideo, 1874.

VARELA, José Pedro. *La legislación escolar*. Tomos I y II. Biblioteca Artigas, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Montevideo, 1964.