

**EL CURRÍCULUM Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA:
ANÁLISIS DE DOS CONTEXTOS EN LA FORMACIÓN
DE DOCENTES EN CHILE**

Verónica Edwards R.

Introducción

En la última década se observa un aumento relativo de la producción académica sobre formación docente respecto del campo de la investigación educacional. La revisión de las investigaciones realizadas en los Estados Unidos acerca de formación docente muestra que este tema ha tenido un incremento explosivo como área de interés académico en los últimos años en las universidades de ese país. En el periodo 1985-1988, se reportaron 44 tesis de doctorado en el tema, en las principales universidades. En el período 1988-1991 fueron 48 y en 1992 aumentan a 300¹. Estas investigaciones indagan acerca de qué deben saber los maestros y qué deben saber hacer.

En términos generales, la mayoría de las investigaciones hacen énfasis en la naturaleza social de los aprendizajes y en la importancia del lenguaje. Se entiende que los aprendizajes se realizan de preferencia entre pares y, en general, en interacción con otros. Dada la naturaleza social de los aprendizajes, las investigaciones ponen énfasis en las competencias de colaboración en los programas de formación de maestros y en metodologías cooperativas en el trabajo docente.

En esta tendencia, el lenguaje se considera como un medio para hacer consciente lo inconsciente, como una fuente de poder y como generador de significados a través de las conversaciones sociales.

Asimismo, prevalece una concepción de conocimiento que tiene gran influencia del constructivismo. Es decir, la percepción de la realidad no es considerada como la verdadera imagen de la realidad que existe fuera del sujeto, sino que está mediatizada por el proceso de construcción de la misma.

En el mismo sentido, el aula es vista como un centro de aprendizaje más que como un lugar de trabajo. Esto implica una fuerte orientación cognitiva de base, un énfasis en los procesos y no tanto en los resultados. En este marco, el docente no es considerado como un administrador de las situaciones de aula, sino como un experto capaz de tomar decisiones complejas en las situaciones de aprendizaje de sus alumnos.

Por otro lado, la revisión de la literatura al respecto en los diversos países de América Latina muestra que a nivel de las investigaciones se expresa una tendencia teórica semejante. El Estado de Conocimiento sobre el tema producido en México en 1992, reporta el mismo incremento y señala: "Si tomamos como referencia los documentos base del Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981, se percibe un aumento notable de la producción relativa a los trabajos sobre formación de docentes y de profesionales de la educación. En 1981 se incluyeron cuatro perspectivas: dos cobijadas en la tecnología educativa, clásica tecnificada y tecnología radical; las dos restantes como

¹ Arancibia, V., "Teachers and Teaching process: recent findings in american literature". Documento no publicado de circulación restringida. Universidad Católica de Chile, 1994.

opositoras, institucional-sicosocial y crítica ideológica. Existen, en la década de los ochenta, temáticas que han continuado y otras que se han transformado. La idea de profesionalización (de la docencia) que aquí se expuso, recoge las dos vertientes que en la década pasada se oponían a la tecnología educativa; ella misma ha sufrido diversas ampliaciones que han dado lugar a nuevas tendencias; relación docencia-investigación, formación intelectual del docente”².

Por otro lado, a nivel de los centros de formación de profesores, en la región se han comenzado a dar procesos importantes de replanteamiento de los marcos curriculares de la formación aunque con diferencias importantes entre países. Sin embargo, en general, la formación de los futuros maestros se enmarca aún en la mayor parte de los centros formadores, en una orientación de carácter modelizante y transmisiva, como lo mostraremos en los puntos que siguen.

Abordaré el análisis particular de Chile, analizando los principales contextos formativos de los profesores: el currículum de formación docente en los principales centros formadores y las prácticas docentes.

1. La Orientación de los Currícula de formación docente y saber pedagógico

Para efectos de este análisis consideramos el currículum como el resultado de un complejo proceso de selección cultural en el cual participan personas con determinadas visiones sobre lo que debe ser la formación de profesores. En este sentido, el currículum es el producto de las visiones, teorías y valores de las personas que participan en las decisiones curriculares. Pero también están en juego relaciones de influencia y poder en la interacción efectiva de estas personas y de los mundos que ellas representan. De modo tal, que un plan de estudio en el cual se concretiza el currículum, es el producto de un determinado juego de relaciones de saber y de poder³.

Por otro lado, se puede considerar que el currículum es también una Propuesta. Es decir, una cristalización de conversaciones sobre lo que debe ser determinado proceso de formación de profesores; que organiza lo que es ese proceso por determinado período de tiempo, pero que no es el proceso mismo ni da cuenta de la claridad con que es realizado. Sin embargo, si bien el currículum y su expresión en los planes de estudios no pueden ser confundidos en los procesos efectivos de formación, los planes y programas enmarcan dichos procesos controlando, de hecho, las áreas de saber que son tratadas, los tiempos que se le dedican a ellas y la secuencia entre éstas.

El análisis de los planes de estudio aplicados entre 1981-1991, de 13 instituciones formadoras en Chile⁴, muestra que “en la mayoría de las instituciones se privilegia la formación en Técnicas de la Educación por Investigación sobre la formación en Teorías, Investigación o Práctica. Las técnicas generalmente están comprendidas en el área de las metodologías y en algunos centros se manifiesta una tendencia, en los planes más recientes, a girar de la Metodología como foco de la formación técnica a asignaturas del área de Currículum.

² Ducoing, P., Pasillas, M.A.; Serrano, J.A.; Torres, F.J y Ribeiro, L: “La Investigación Educativa en los Ochenta, perspectiva para los Noventa”. Formación de docentes y profesionales de la Educación. México: 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993. Cuaderno No. 4.

³ Gysling, J. et al.: “Modelos de Formación de profesores aplicados a las instituciones de Educación Media en Chile”. Informe Final. Proyecto MECEMEDIA, Ministerio de Educación, Santiago de Chile 1992. p. 57.

⁴ Gysling, J. op. cit. págs. 57-86.

Al analizar los contenidos de los Programas de estudio de estas asignaturas se puede observar que los temas privilegiados en ella son:

Metodología de la especialidad: Su contenido central es el de las planificaciones de clases, en términos de la definición de objetivos y actividades por realizar. Se incluye, además, como uno de sus temas el de las didácticas especiales.

Currículum: Sus temas privilegiados son las tipologías de currículum.

Evaluación: La tendencia de los cursos de evaluación es a ocuparse de las distinciones entre evaluación referida a normas y evaluación referida a criterios y sus implicancias.

Orientación: Está dirigida a entregar elementos para el desempeño en tanto profesor jefe en la asignatura de consejo de curso. Entre sus temas privilegiados se encuentra la realización de diagnósticos sobre los problemas de los alumnos y las técnicas grupales e individuales para realizarlos.

Por otra parte, el énfasis de la formación teórica está puesto en la psicología. En esta disciplina, los temas predominantes son las etapas del desarrollo y las teorías del aprendizaje. La novedad la representan los planes que incorporan la asignatura de Antropología.

Respecto de la formación en investigación cabe señalar que éste tiene un lugar secundario en los planes de estudio. No obstante, en la mayoría de ellos se exige la realización de una investigación. En algunas instituciones existe un curso de metodología de la investigación que consiste, básicamente, en desarrollar los pasos de una investigación positivista tipo, desde la formulación de un problema hasta la redacción de las conclusiones en el informe final.

Respecto de la Práctica, tal como lo reporta la investigación citada, en la mayoría de los centros formadores en Chile, ésta es concebida como una práctica terminal o semiterminal. Sólo en dos instituciones se realiza una práctica gradual. La práctica consiste básicamente en dos etapas. La primera es de corta duración (una o dos semanas de toma de contacto con el curso con el que se va a trabajar) dedicada a hacer un diagnóstico del curso y a planificar las actividades que se desarrollarán en la etapa siguiente. En el segundo momento de ejercicio profesional, el estudiante debe hacerse cargo de las clases de su especialidad en un curso, por un período de tres meses, en una institución escolar.

La supervisión la realiza un docente de la institución formadora y el profesor del curso del cual se hace cargo el estudiante en práctica. El supervisor de la entidad formadora, generalmente centra su preocupación en la revisión de las planificaciones de clases y en la asistencia a un número variable de clases hechas por el practicante (en general 3 ó 4 sesiones).

La dicotomía entre lo disciplinado y lo pedagógico en los currícula de formación docente

En resumen, en la mayor parte de los currícula de formación docente en el país existe una separación entre *lo disciplinario* y *lo pedagógico*. Esta separación se expresa claramente en las categorías utilizadas por los centros formadores para organizar el currículo: "formación profesional" que incluye las asignaturas pedagógicas; y la de "formación disciplinaria" que se refiere a las asignaturas referidas a la disciplina de especialización, con escasa relación entre ambas. La formación disciplinaria en todos los casos tiene más peso en el currículo, dando cuenta con ello de la disminuida valoración social de lo pedagógico.

a. Esta separación encuentra sus argumentos y racionalidad en una concepción de ciencia tradicional, que tiene como referente a las ciencias naturales y exactas, que representan en esta concepción el “qué” de la enseñanza concebida como separada en compartimentos estancos respecto de las formas de enseñanza. Estas últimas se conceptualizan como el “cómo” de la enseñanza y se materializan en las asignaturas de Metodologías y Técnicas. En esta conceptualización prevalece la concepción de lo pedagógico como instrumento o método de transmisión de un contenido escolar (disciplina), que permanece inalterado en sí mismo, cualquiera sea su forma de transmisión⁵.

Tampoco se problematiza el concepto de ciencia implícito en la construcción del conocimiento científico (disciplina) y la relación de esas formas de construcción del conocimiento con las formas de aprendizaje de otros sujetos distintos de aquellos que participaron en la producción del conocimiento.

En general, se utiliza como parámetro referencial una ciencia reduccionista. El reduccionismo de las ciencias naturales se traslada al campo de lo pedagógico, materializándose en una fragmentación de los saberes que allí se producen. Cuando la Ciencia en su desarrollo ya no sólo explica la realidad sino que, además la predice, emerge nuevamente en la historia la sobrevaloración del método como mediador de conocimientos y aprendizajes en el ámbito pedagógico.

Esta concepción reduccionista de la ciencia no se hace cargo de los replanteamientos que se producen desde dentro del mismo campo de las ciencias. La construcción ideológica de la ciencia está siendo revisada y cuestionada desde la ciencia misma, criticando los supuestos filosóficos básicos que la sostenían: el realismo y el determinismo epistemológico y ontológico. En este sentido, en el ámbito de las ciencias sociales y en educación, en particular, se sigue operando desde un arcaísmo científico⁶.

Por ejemplo, en una disciplina paradigmáticamente expresiva del desarrollo de las ciencias, como la física, resulta diferente la forma de enseñanza de la misma si se tiene como cuerpo de conocimientos la física newtoniana que la física cuántica. Simplificando, diremos que no resulta la misma forma de enseñanza si se basa en principios científicos que suponen certezas absolutas o si se basa en construcciones relativas. Y si se concibe el conocimiento como producciones históricas, como inscritas en una historia del desarrollo de las ciencias o de las ideas o más bien como conocimientos esenciales, absolutos y reificados.

En general, los procesos de formación de maestros se sustentan en una concepción de conocimiento entendida como un conjunto de ideas en sí, que se entienden con independencia del sujeto y, por lo tanto, también de los procesos de construcción de ellas. En general, no se considera la relación del sujeto maestro con el saber, entendido éste

⁵ Edwards, V.: *Los sujetos y la construcción del conocimiento escolar: un estudio etnográfico*. Ediciones PIIE, Santiago de Chile, 1988.

⁶ Abraham, Mirtha, et. al.: “La formación docente de profesores de Educación Básica en la Perspectiva del año 2000”. Proyecto de Investigación actualmente en desarrollo. PIIE, Santiago de Chile, 1994.

Edwards, V.: *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar: un estudio etnográfico*. Ediciones PIIE, 2a. Edición, Santiago de Chile, 1990.

Rockwell, E. y Gálvez, G.: Formas de transmisión del conocimiento científico: Un análisis cualitativo. En: *Educación*, Vol. 2, México 1982.

Remedi, E.: “Notas para señalar: El maestro entre el contenido y el método”. En: *Revista de Tecnología Educativa*. Universidad Autónoma de Querétaro, México 1985.

como la corporización del conocimiento o, dicho de otro modo, como la expresión de la apropiación particular de un sujeto individual o colectivo de los conocimientos.

La interfase epistemológica dada por la concepción de ciencia, conocimiento y saber con las formas de enseñanza, íntimamente relacionadas, debería demarcar el campo de producción del saber pedagógico.

b. Esta separación entre disciplina y pedagogía encuentra su racionalidad, también, en *relaciones de poder*, tal como lo señaláramos más arriba. En general, los profesores y profesoras responsables de las asignaturas del área de metodología, provienen de Departamentos de Formación Profesional. Por otro lado, los docentes que se hacen cargo de las asignaturas que forman parte de la disciplina en cuestión provienen de los Departamentos de Especialidad o Institutos. Esto implica que en el currículo están presentes los intereses de diferentes departamentos y de los profesores pertenecientes a ellos, teniendo más poder y legitimidad los institutos o departamentos de especialidad para imponer sus intereses. Esta realidad da cuenta también que no son sólo los currícula de formación docente los que están disociados, sino que son las universidades mismas las que están cruzadas por esta dicotomía.

Una reestructuración de los currícula pasa por nuevos equilibrios en estas relaciones de poder, por un lado, y por la preparación de profesores que tengan las competencias para asumir este nuevo saber, por otro.

e. Por último, y ligado con el punto anterior, la mencionada separación tiene también, en el caso de Chile, una racionalidad económica. Todas las universidades del país son pagadas, ya sea directamente por los propios estudiantes y sus familias o por becas y/o créditos estatales que se otorgan a cada alumno. En este sentido, los departamentos "luchan" por captar y retener alumnos, dado que de ellos depende en gran parte el financiamiento de estas instituciones. Este es otro poderoso elemento que se expresa finalmente también en la estructura curricular⁷.

El carácter modelizante de los conocimientos del currículo de formación docente en Chile

El análisis de los currícula⁸ nos muestra que el curso de "metodología" ha ido perdiendo su lugar como disciplina central en el área de Formación Profesional. Además, el curso no tiene como foco los conceptos y teorías de didáctica de la especialidad sino contenidos generales de planificación de clases en términos de objetivos y actividades por realizar. Es decir, este curso, que podría ser el lugar privilegiado de conexión entre la disciplina y la enseñanza, está desdibujado respecto de ese objeto de conocimiento, quedando la práctica educativa sin ser conceptualizada y teorizada.

Por otro lado, se reemplaza el estudio de la práctica educativa por la planificación de la práctica profesional entendida como "actuación docente" (performance). Aparentemente, el hecho educativo mismo, el acto de la enseñanza y del aprendizaje, no es constituido como objeto de estudio sino que se da por conocido. Es decir, no se legitima como saber válido para la formación docente y su apropiación depende del azar de posibilidades de formación en otros contextos de cada futuro maestro. No deja de ser preocupante que este sesgo modélico tenga lugar en la formación para una profesión que es eminentemente práctica. No en el sentido de que no se requieran competencias intelectuales para el desempeño de la profesión, sino en el sentido de que ésta se realiza en prácticas de interacción entre pares o entre maestros y alumnos. Desde el punto de

⁷ Gómez, M.V.; De Tezanos, A.; Cómo se forma la actitud científica en los niños: enseñémosles el método. En prensa, Santiago de Chile, 1994.

⁸ Op. cit.: Abraham, Mirtha, Et. al.

vista de la docencia, las prácticas son prácticas de intervención en los procesos de aprendizajes de otros.

Este sesgo modélico se expresa también con relación al tema de la relación profesor-alumno, la cual en el currículo queda reducida al curso de Orientación, separándose o no incluyéndose en la enseñanza de la especialidad. Incluso, en la práctica profesional se distingue entre práctica de la especialidad y de profesor jefe. Esta separación es contradictoria con la necesidad de “aprender a enseñar” propio de la profesión. El “saber enseñar” descansa, entre otras cosas, en la relación pedagógica. Sin embargo, esta separación en el currículo de formación docente sitúa el tema de la relación pedagógica exclusivamente en los temas entendidos como de “formación de los alumnos”, entendiéndose por ella, a su vez, formación valórica, la cual debería ocurrir preferentemente en la asignatura de Orientación. Se instala así una nueva separación al interior mismo de la Formación Profesional, entre contenidos instrumentales y valóricos, dando cuenta de una fragmentación del objeto de la disciplina.

La “práctica profesional” en los currícula de formación analizados tiene el sentido de poner en práctica lo aprendido, en sus dos fases de planificación y de “actuación”. Congruente con este concepto de práctica, ésta se realiza hacia el final de la carrera cuando ya se ha acumulado suficiente conocimiento. Dado el modo en que se concibe este momento en la formación, tampoco sirve como fuente de conocimientos para una conceptualización del hecho educativo, es decir, para una conceptualización teórico-práctica de la educación. Lo que se evalúa y, por lo tanto, fija las posibilidades de aprender en esa situación para el practicante, son dos aspectos. Por un lado, el centro formador evalúa las planificaciones de la práctica por realizarse. Es decir, se pone énfasis en las competencias para planificar la práctica. Por otro lado, el establecimiento, a través del profesor jefe de curso, evalúa la distancia entre la actuación del practicante y un modelo de actuación docente que está formado por una combinación entre lo planificado y las concepciones pedagógicas del profesor jefe. En este sentido, el profesor jefe actúa como modelo para imitar por el practicante. El currículo se orienta así a la formación de un ejecutante que debe atenerse a la aplicación de ciertas reglas y modelos de planificar y actuar.

En este currículo, el énfasis teórico está en la Psicología evolutiva del niño y del joven, la cual los define desde el punto de vista de la madurez psicológica y biológica. Esta disciplina, estudiada sin establecerse otras relaciones entre la disciplina y los alumnos concretos, se transforma también en un modelo abstracto y definitorio del desarrollo de los futuros alumnos de los actuales estudiantes de pedagogía. Los alumnos se homogeneizan en una imagen única de desarrollo. Quedan fuera del saber pedagógico legitimado por los centros formadores, las dimensiones culturales y sociales del desarrollo evolutivo y la gama de diferencias posibles en el desarrollo biológico y psicológico.

Respecto de la formación en investigación educativa, se mantiene la misma tendencia. Prevalece la formación en investigación cuantitativa, que tiende tanto a la homogenización de sujetos como a la fragmentación de la realidad, aunque sea indispensable para ciertos objetos de estudio. Sin embargo, se pierde así la posibilidad de que la investigación sea un instrumento para que el profesor pueda observar y conocer las particularidades de las situaciones pedagógicas a las cuales él debe responder. Se pierde, también, la posibilidad de ir construyendo, desde diversos enfoques de investigación cualitativa, la pedagogía, como el objeto de estudio, avanzando en la comprensión de lo complejo y heterogéneo de la cotidianidad de los procesos pedagógicos. Desde este tipo de formación del currículo, no se considera la pertinencia de tipos de investigaciones diferentes para diferentes

objetos y propone a los futuros profesores el aprendizaje de una metodología de investigación con altísimas posibilidades de no ser realizable, por sus características y por los recursos que implica negándole, al mismo tiempo, una formación en investigación relevante para un quehacer concreto.

No es de extrañar, entonces, que la formación que reciben los futuros profesores aparezca distante o alejada de la realidad en el aula. Los conocimientos que se enseñan en los centros de formación, en general, tienen escasa relación con las prácticas educativas como objeto de estudio.

2. *Las Prácticas Pedagógicas como contexto de formación docente*

Paradigma de comunicación transmisivo, práctica docente y cultura escolar

A partir de los análisis de la práctica docente a nivel cotidiano que hemos realizado en el país y que también se han realizado en algunos países nórdicos de Europa y en Estados Unidos, se ha observado que en las aulas predominan las formas de enseñanza tradicionales. Estas observaciones se han realizado en el nivel de educación básica y en educación media, así como en cursos de perfeccionamiento y en aulas universitarias de formación de maestros. Es decir, la mayor parte de los sujetos que están en el papel de estudiantes de cualquier edad, incluso los profesores en servicio, “aprenden” la mayoría de las veces, en este estilo tradicional de enseñanza.

Hemos caracterizado a esta forma tradicional como un paradigma *comunicativo de transmisión de conocimientos*. Esto significa que, desde el punto de vista de quien enseña, se concibe la enseñanza básicamente como un acto de *transmisión de conocimientos*. Entonces, todo su actuar en la enseñanza tiene ese sentido y está orientando la forma en que el enseñante presenta el conocimiento a los estudiantes, el tipo de relación que establece con ellos (de profesor-alumno), las expectativas que tiene respecto de cómo ese conocimiento debe ser «devuelto» en el momento de la evaluación, etc. Es fácil percibir que este concepto de enseñanza se corresponde con un concepto de aprendizaje como repetición del contenido. En este proceso, así concebido, *el sujeto de aprendizaje* (el estudiante) queda borrado, omitido.

Además, el concepto de conocimiento que se objetiva en estas prácticas, es coherente con lo anterior. El conocimiento se concibe más bien como información sustentada en verdades ahistóricas y construidas desde una lógica formal y abstracta. Se presenta (a los estudiantes) en forma fragmentada; sin relación con los conocimientos antecedentes o precedentes en la misma disciplina y tampoco con disciplinas afines. Como estrategia de transmisión, se utilizan frecuentemente el dictado, la ejercitación, la completación de palabras, oraciones o frases y la completación memorística de cuestionarios o guías de estudio tanto en el nivel de Educación Básica como la Media. Cada una de estas estrategias produce una reducción y una cosificación del conocimiento que sitúa al sujeto en una posición de exterioridad en relación con él. Esto suele producir un vaciamiento de significado y el conocimiento aparece frecuentemente como “sin sentido” para el que intenta aprender.

Esta práctica de la enseñanza, que se sustenta en una determinada concepción de enseñar, de aprender y de conocimiento, está articulada en la interacción en el aula por una concepción de comunicación que, como dijimos presupone que lo que ocurre es una transmisión de conocimientos. Sin embargo, aunque éste sea el supuesto que articula los actos de enseñanza, en la práctica el sujeto que está en posición de aprender siempre

reelabora los contenidos en el contexto de su mundo de significaciones y aprendizajes previos. Entonces, aunque de hecho siempre existe una relación de construcción del conocimiento, ésta queda negada bajo el supuesto de la transmisión. Estas prácticas dan cuenta de cómo una concepción curricular se ha vuelto parte del sentido común escolar e informa las concepciones acerca de aprendizaje, enseñanza, conocimiento, saber y relación pedagógica, entre otras.

La *predominancia* que estas prácticas adquieren en la mayoría de las situaciones escolares o escolarizadas y su persistente permanencia a través del tiempo, a pesar de que han venido siendo objeto de crítica por diferentes tendencias de la teoría pedagógica a lo largo del siglo (la Pedagogía activa, Paulo Freire, etc.), nos habla de una concepción paradigmática, es decir, de la expresión de una cosmovisión o visión del mundo más completa, de la cual lo curricular sólo forma parte. Esta Forma de Enseñanza⁹, es parte de lo que se ha llamado la «cultura escolar»¹⁰, contexto en el cual el nuevo maestro o maestra desarrolla su profesión en actos de enseñanza traspasados por las dinámicas, significaciones, creencias y costumbres de esta cultura y que constituyen los marcos de referencia que sustentan sus prácticas pedagógica¹¹.

Talleres Pedagógicos y formación docente

Los Talleres Pedagógicos representan un enfoque de la formación docente que busca la formación del maestro como profesional por oposición a la formación de un técnico cuyo rol es ejecutar planes y programas elaborados por especialistas.

Por profesional se entiende la formación de un docente que es capaz de interpretar las situaciones problemáticas de aprendizaje que experimentan sus alumnos y ofrecer soluciones a ellas, es decir, enfrentar de modo adecuado —a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos— las situaciones emergentes que se presentan en la dinámica del aula. Asimismo, se espera que tenga las capacidades para adecuar el currículum a la realidad de sus alumnos, hacerse cargo de los resultados del proceso de enseñanza y de aprendizaje y de trabajar en equipo con sus colegas para someter a análisis sus prácticas pedagógicas.

Los Talleres Pedagógicos se basan en el trabajo en equipo de maestros con el objetivo de analizar sus prácticas pedagógicas con relación al conocimiento pertinente sobre el tema y a generar alternativas pedagógicas.

Este enfoque y propuesta metodológica para la formación docente, ha tenido un importante desarrollo en muchos países de América Latina en la última década, especialmente en el campo de la formación en servicio o perfeccionamiento docente. La literatura de los países sajones comienza también a mencionar y poner énfasis en el trabajo docente en Talleres o «work-shops»¹²

⁹ Gysling, J. et. al.: *op. cit.*

¹⁰ Para el concepto "Forma de Enseñanza", ver: Edwards, V. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en Primaria: un estudio Etnográfico*. DIE, México 1985. Santiago de Chile, 1990.

¹¹ López G.; Assael, d. y Neumann, E.: *La Cultura Escolar ¿responsable del Fracaso?* Ed. PIIIE, Santiago, 1984. Assael, J. y Neumann, E.: *Clima Emocional en el aula, un estudio de las prácticas pedagógicas*. Ed. PIIIE, Santiago, 1985; Edwards, V., 1985 (op. cit.).

¹² Achilli Elena: "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", *Cuadernos de Formación Docente*, No. 1, Universidad Nacional de Rosario, 1987.

Agno Raúl: "El Taller de Educadores y la Investigación", *Cuadernos de Formación Docente*, No. 9, Universidad Nacional de Rosario, 1989.

Assael, J.; Soto, S. (comp): *Cómo Enseña y Cómo aprende el Docente*, Ed. PIIIE, Santiago, 1992.

Los Talleres Pedagógicos han sido recientemente incorporados en Chile como estrategia de cambio curricular a nivel de la formación inicial, en una iniciativa de la cual he formado parte en la Universidad Católica de Temuco. Su introducción en el currículo de formación docente ha significado un enfoque que pretende comenzar a cambiar, desde la formación inicial, las bases reproductivas de la actual cultura escolar.

Se planteó un cambio curricular gradual, que no tocara todos los aspectos del currículo simultáneamente y se comenzó por la introducción, en el segundo semestre, de una nueva asignatura denominada «Talleres Pedagógicos», que se extienden hasta el sexto semestre.

Los «Talleres Pedagógicos» tienen como objetivo formar a los futuros docentes como agudos observadores de la práctica pedagógica, como competencia básica para el análisis del hecho educativo y la construcción de una teoría práctica de la educación, adecuada tanto al objeto de conocimiento como de intervención.

Por otro lado, la formación de los formadores de los futuros profesores se asume como una cadena de formación de cuatro eslabones:

1. *Metaformación*: Una persona observa y registra las reuniones de Coordinadores de Talleres, en las cuales se analizan las prácticas pedagógicas de las docentes de la Facultad con las/los estudiantes de pedagogía en los «Talleres Pedagógicos». Este material se utiliza para analizar las prácticas de las reuniones de coordinación, permitiendo un análisis de las prácticas de las propias coordinadoras como objeto de estudio, es decir, de autoanálisis colectivo de las prácticas pedagógicas.

2. *Formación de formadores*: se realiza en las Reuniones de Coordinadores de Talleres, al cual hacíamos referencia en el punto 1. En ellas las docentes de la Facultad analizan, con el apoyo de asesores externos, sus prácticas de docencia con los estudiantes de Pedagogía.

3. *Formación de estudiantes de Pedagogía*: este proceso se formaliza en los «Talleres Pedagógicos», siendo los formadores los/las Coordinadores de Talleres y los alumnos, los estudiantes de pedagogía.

4. *Formación de los niños y jóvenes*: este proceso se lleva a cabo en los momentos en los cuales los estudiantes de pedagogía asumen, por breves períodos de tiempo, la

Batallán, Graciela y otros: *Talleres de Educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo*. CIE, Buenos Aires, 1982.

Crahay, M. '¿cómo transformar la práctica de los enseñantes en función?' En: *Formación permanente en el profesorado en Europa: experiencia y perspectivas*. Ministerio de Educación y Ciencias de España y Comisión de la Comunidad Europea, 1987.

Elliot, J: *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata S.A., Madrid, 1990.

Jimeno, J: "El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores", En: *Educación y Sociedad*, No. 2, Madrid, 1983.

Jimeno, J: "Profesionalización docente y cambio educativo". En: *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1992.

Hevia, R.; Assael, J; Cerda, A.M. Guzmán, I; Peñafiel, S: *Talleres de Educación Democrática*, PIIE, Santiago, 1991.

Meirieu, P.: "La formación continua de los enseñantes centrada en los problemas prácticos de la clase". En: *Formación permanente en el profesorado en Europa: experiencias y perspectivas*. Ministerio de Educación y Ciencias de España y Comisión de la Comunidad Europea, 1987.

Vera, César: *Memorias del Primer Encuentro de Maestros Polivalentes y de reflexión sobre Talleres de Educadores*. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1990.

Vera, R.; *Marco global de los Talleres de Educación Democrática*. Ed. PIIE, Santiago, 1988.

Vera, R.: El Taller de Educadores en la perspectiva del cambio educacional. En: *Revista Dialogando*, No. 10, PIIE, Santiago, 1985.

enseñanza de alumnos de nivel parvulario básica o media y, luego, analizan sus prácticas a través de la investigación protagónica¹³,

En esta estrategia, el eje de la formación es el análisis de las prácticas educativas de los distintos eslabones. En el caso del segundo eslabón (formación de los estudiantes de pedagogía) el centro es el análisis de la propia práctica (investigación protagónica) y el análisis de la práctica ajena (investigación etnográfica). De este modo, se pretende concretizar una forma de construcción del saber pedagógico que ponga en tensión la relación teoría-práctica.

Así, en la cadena de formación que supone la implementación de los “Talleres Pedagógicos”, los sujetos se asumen a sí mismos como objeto de estudio. Son investigadores de su propia experiencia, de su propio desempeño y de la realidad en la cual se encuentran desarrollando el trabajo. Al poner en tensión, a través de un análisis crítico, los marcos de referencia que subyacen a su quehacer cotidiano, se posibilita hacer visibles las dimensiones ocultas o inconscientes que entran en juego¹⁴.

En resumen, los Talleres Pedagógicos se sustentan en la idea de que la interacción entre teoría y práctica supone una mutua afectación entre ambas. El desafío está centrado en que los alumnos se formen comprendiendo la realidad y formulando alternativas de acción con sentido. En esta estrategia se combinan investigación, trabajo cooperativo, nuevas formas de enseñanza y nuevas formas de aprendizaje, con el fin de formar una reformulación del rol docente y de la práctica pedagógica de los participantes.

Los Talleres Pedagógicos en el Currículum

La línea de Talleres Pedagógicos está compuesta por seis semestres, a partir del segundo año de formación. Cada uno de ellos está estructurado en torno a un eje temático que se articula con las cátedras que corresponde asumir en el semestre académico respectivo. Las temáticas se plantean en forma espiralada o cíclica, de modo que cada una de ellas es retomada e integrada al nuevo eje temático en el Taller siguiente, adquiriendo mayor profundidad en cada uno de los niveles sucesivos de aprendizaje. Estos ejes son:

- Prácticas de socialización: construcción de identidad
- Prácticas de socialización: educación valórica
- Práctica Pedagógica: educación para la creatividad
- Práctica Pedagógica: lectura, producción de textos e iniciación al cálculo
- Procesos de Organización Escolar y Vinculación a la Institución Escolar.

Cada Taller está integrado por un grupo de 16 a 20 estudiantes, los que forman subgrupos de 4 a 6 personas, los que, a su vez se organizan en pares de trabajo que se mantienen en el tiempo, lo que facilita la producción de una gran comunicación

¹³ Se entiende por “investigación protagónica” el análisis sistemático de las propias prácticas pedagógicas. Ese análisis se realiza en grupo y parte de un episodio crítico de la cotidianidad de las prácticas de enseñanza de los participantes. El análisis se realiza a través de una metodología preestablecida, Para un mayor conocimiento del método de investigación protagónica, ver: Vera, R. 1988, *op. cit.*

¹⁴ Facultad de Educación: Concibiéndolas como un proceso de construcción de conocimiento pedagógico, en la cual el alumno practicante en colaboración con su grupo de pares (Taller), articulan las propuestas teóricas con el desempeño docente de otros (profesores en servicio y/o compañeros practicantes) y el “propio” poniendo en tensión, a través de un análisis crítico los marcos de referencia que subyacen en esos quehaceres, con el objeto de diseñar alternativas pertinentes a las realidades educativas concretas en las cuales les corresponde observar y/o actuar.

interindividual, que potencia el cambio en los marcos de referencia que sustentan su acción. La base del aprendizaje se sustenta en la colaboración entre los estudiantes, los que con la guía del Coordinador establecen, en torno a un proyecto educativo, un conjunto de actividades que tienen un doble propósito. Por una parte, alcanzar objetivos de aprendizaje en lo que se refiere al quehacer del docente a partir de gestar experiencias de aprendizaje para los niños a su cargo. Por otra parte, analizar y reflexionar acerca de las prácticas educativas propias y de las ajenas.

Por otra parte, esta experiencia considera el trabajo cooperativo entre los docentes que orientan el trabajo en cada uno de los grupos. Para ello, se organizan en pares de trabajo y, de esa manera, cada uno de ellos cumple con su compañero el rol de observador y registrador de su práctica protagónica.

Al término de un año de participación en el Taller los/las estudiantes evalúan los principales temas presentes en sus prácticas que tienden a la reproducción de la cultura escolar. Algunos de ellos son:

a. La noción de autoridad que sustentan, la cual trae consigo una sobrevalorización del orden o disciplina escolar por sobre el aprendizaje de los alumnos.

- La idea que el "buen profesor/a" es aquel que "controla el curso" desde un punto de vista disciplinario (orden).
- La idea que el tiempo y el espacio deben ser similares para todo el grupo curso ("orden por el orden").

b. La noción que atribuye las situaciones conflictivas a terceros, lo que impide una reflexión crítica de sus propias prácticas pedagógicas.

- Noción que privilegia las carencias y obstáculos (escuela y/o del sistema).
- Noción que atribuye los conflictos a los alumnos y sus familiares.
- Noción que asume un discurso moralizante basado en el "deber ser".

c. La noción conductista de la enseñanza, que privilegia el producto, desconociendo parcial o totalmente los procesos.

- Noción que sustenta el premio y el castigo como manipulación del sujeto y principio de aprendizaje.
- Noción de que el éxito de la clase está en la "motivación" que el Profesor sea capaz de lograr antes de iniciar una actividad de aprendizaje.
- Noción que valoriza los "alumnos modelos".
- Noción que desvaloriza los intereses y experiencias de los alumnos.

Producto de un año de aprendizaje en el Taller y a partir del análisis de sus prácticas y las de otros, los estudiantes definieron en grupo sus objetivos de aprendizaje. En este caso, se presenta el trabajo de los estudiantes de la carrera de Educación de Párvulos, de la siguiente manera:

- Escucharse críticamente
- Articular la teoría y la práctica
- Dialogar con su pares como fuente de aprendizaje
- Recibir y hacer críticas
- que hay diferentes momentos y ocasiones de aprendizaje
- Rescatar y valorizar la experiencia como fuente de reflexión
- Volver a recorrer un camino con una nueva significación
- Darse cuenta que los aprendizajes afectan a la integridad del sujeto.
- Conocer con rigurosidad
- Formular diversas alternativas de acción frente a una situación problemática.
- Valorizar el trabajo grupal

- Comunicarse sinceramente
- Responsabilizarse en el actuar
- Vincular las diferentes cátedras en la formación profesional
- Conocer el Jardín Infantil desde adentro
- Acrecentar el espíritu investigador
- Vivenciar metodologías constructivistas.

Por su parte, los Coordinadores de Talleres también definieron colectivamente sus propios objetivos de aprendizaje, en relación con los Talleres pedagógicos, de la siguiente manera:

- Comprender que los estudiantes forman parte de una “cultura escolar”
- Apoyar sin imponer una sola visión de la realidad
- Enseñar cooperativamente
- Evaluar procesos, resultados e impactos
- Crear nuevos ritos
- Colaborar en el descubrimiento de las necesidades y potencialidades de los alumnos
- Comprender la heterogeneidad de la realidad educativa
- Establecer relaciones de confianza con los estudiantes
- Aceptar críticas
- Repensar la ambientación del aula y el uso del tiempo
- Aprender a compartir las experiencias
- Aprender a enfrentar los obstáculos (“negociación”)
- Diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje en una perspectiva constructivista
- Vinculación con los otros cursos del Plan Curricular
- Generar/potenciar expectativas de aprendizaje en los estudiantes (hoy en día existe una falta de desafío para los alumnos)
- Incorporar a los alumnos en la toma de decisiones
- Descubrir a la persona (al otro) como integridad (en sus múltiples dimensiones).

Tanto la identificación, en sus prácticas, de dimensiones y aspectos reproductivos de la cultura escolar, así como la orientación que expresan los objetivos de aprendizaje elaborados, tanto por los estudiantes como por los coordinadores de Talleres, da cuenta de un grado importante de apropiación de la propuesta por parte de los participantes. Al mismo tiempo, esta forma de construcción de saberes pedagógicos como modo de formación para la docencia, ha producido efectos no esperados como, por ejemplo, una revalorización de la carrera a la cual habían ingresado en quinta o sexta opción y la construcción y apropiación de criterios para analizar la docencia de sus propios docentes de otras asignaturas.

Es decir, se puede observar una mayor capacidad de análisis de las situaciones ligadas a la docencia como actividad que se extiende más allá de las situaciones formales. Algunos de estos cambios pueden ser indicios de una formación que, en el mediano plazo, va apuntando a desarrollar, en los estudiantes de pedagogía, capacidades intelectuales “duras” o competencias cognitivas superiores respecto del quehacer docente.

Como se puede observar, el eje de la formación es la transformación de la cultura escolar a partir de un análisis crítico de la misma, tal como lo viven los propios protagonistas de los Talleres y como lo expresan y portan otros. Se espera que en ese eje se articulen y se resignifiquen las otras asignaturas.

Es importante hacer notar que se espera que los nuevos marcos conceptuales y las nuevas prácticas se desarrollen en un proceso que, en muchos momentos, combinará conflictivamente las antiguas prácticas y marcos conceptuales con los nuevos. Esta perspectiva es diferente de aquellas propuestas más enraizadas en fuentes de la tecnología educativa, que supone la sustitución de prácticas antiguas (entendidas como conductas) por nuevas propuestas pedagógicas concretizadas generalmente en materiales educativos que serán “aplicados”, ya sea por los formadores de formadores o por los profesores en las escuelas, de acuerdo con el nivel que corresponda.

Por último, es necesario enfatizar que este enfoque de formación docente, supone básicamente una reformulación del saber pedagógico desde un conocimiento modelizante a un saber teórico práctico que transforma la práctica pedagógica en objeto de estudio. También supone un rol docente profesional que implica capacidad para diagnosticar, para investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje diversos y complejos, para decidir y recrear sus métodos y técnicas de acuerdo con la heterogeneidad de los alumnos y responsabilizarse por sus decisiones para elaborar, con otros, las estrategias educativas del establecimiento; para evaluar permanentemente sus prácticas individual y colectivamente.

Bibliografía Adicional

- ABDULMALIK, Hassan A. (1991), *The Relationships Between Teacher Training, Beliefs, and Classroom Practices in the Republic of Yemen*. State University of New York at Albany. Unpublished Dissertation.
- ANDERSON, R.C. (1984), “Some Reflections on the Acquisition of Knowledge”. *Educational Research*, 13 (10), 5-10.
- ARMSTRONG, Sara G. (1991). *Metaphors of Learning and Teaching*. University of California at Berkeley. Unpublished Dissertation.
- BASSET, W. Philip (1991), *Classroom Implementation of Cooperative Learning: Qualitative Case Studies of Three Early Elementary Teacher*. Andrew University, Unpublished Dissertation.
- BIANCUR, Lorraine A. (1991), *Teacher Preparation Reform: A Comparison of Traditional and Alternative Teacher Certification Program as Perceived by Program Graduates*. University of Connecticut. Unpublished Dissertation.
- CRISTI, P.E.; March, J.K. Peters, K.H. (1991), *Current Paradigm in Teacher Training*. Acte Annual Convention, February 1991.
- FILES, Janet S. (1993), *Finding our Voices: Supporting Teacher Learning Through Collaborative Inquiry*. University of South Carolina. Unpublished Dissertation.
- FLEMING, D.S. (1988), *The Literature on Teacher Utilitsation of Research Implications for the School Reform Movement*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands, Andover, Ma.
- FOYLE, H.C. and PERNE, S. (1990). *The Use of Homework and Cooperative Learning in an Elementary Classroom*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Education Research Association (MWER), Chicago, 1990.
- FULLAN, M.G. (1990), “Staff Development, Innovation and Institutional Development”, en Bruce Joyce. (Ed), *Changing School Literature Through Staff Development*. Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development.
- GRAYSON, D.A. and MARTIN. M.D. (1990), *Gender Expectations and Student Achievement*. (Rev. ed.), Earlham, IOWA: Graymill Foundation.
- GREENFIELD, Robin G. (1991). *A collective Kind of Work: Using Teacher Work Groups to Support the Professional Development of Special Education Teachers*. University of Oregon. Unpublished Dissertation.

- HANNAFORD, Marion E. (1991). The Relationship of Teacher Pedagogical Beliefs and Knowledge of Computer applications to the Use of Microcomputers in the Science Classroom. Washington State University. Unpublished Dissertation.
- HEBERLY, Joanne (1991). A Comparison of the Use of the Peer-Coaching Format with the Workshop Format in Changing Teaching Skills. University of Idaho. Unpublished Dissertation.
- KEMP, L. and HALL, A. (1992). *Impact of Effective Teaching Research of Student Achievement and Teacher Performance: Equity and Access Implications for Quality Education*. Jackson State University.
- KOETSIER, Cornelis P. (1991), Bridging the Gap Between Teacher Education and Teacher Practice. Rijksuniversiteit te Utrecht (The Netherlands). Unpublished Dissertation.
- LORBSBACH, Anthony W. (1991). An Examination of Prospective Science Teachers Beliefs About Teaching, Learning, and the Nature of Science. Florida State University. Unpublished Dissertation.
- MESTER, Frances P. (1991), Collaborative Relationships as a Stimulus for Teacher Growth: An Exploratory Study of Teachers as They Seek to Improve Student Learning. Michigan State University. Unpublished Dissertation.
- NOEL, Jana R. (1991). A Critical Assessment of Three Recent Research Programs on Teaching in Light of Aristotle's Account of Practical Reasoning. University of California at Los Angeles. Unpublished Dissertation.
- ROMANELLI, Robert E. (1991), Positive Transference in the Classroom. Psychological Contexts of Teacher Student Relating. Temple University Unpublished Dissertation.
- SCHOLTZ, Dorothy (1991), Beliefs About Teacher Role and the Implications for Studies in the Social and Philosophical Foundations of Education. University of Minnesota, Unpublished Dissertation.
- SHEEHY, Mary V.(199 1), Collaborative Professional Development of Regular and Special Education Teachers: A Two-Year Case Study. Fordham University. Unpublished Dissertation.