

ISSN 0717-1013



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

**VOLS. 44 Y 45: LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA:
DESAÍOS, CONOCIMIENTO Y PERSPECTIVAS COMPARATIVAS
ENTRE AMÉRICA DEL NORTE Y AMÉRICA DEL SUR**

REVISTA

PENSAMIENTO

E D U C A T I V O

V O L S .

**44
45**

2 0 0 9

Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO

**Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Publicación de la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile**

Director

Dr. Sergio Arzola Medina

Comité Editorial

- Dr. Antonio Bartolomé P.** (Universidad de Barcelona, España).
Dra. Carmen Lucía Becerra Machado (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
Dr. Eduardo Cabezón (Universidad Diego Portales, Chile).
Dr. Jorge Capella R. (Pontificia Universidad Católica del Perú).
Mag. Gloria Carranza D. (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).
Dra. Lucía Domínguez Á. (Universidad de Concepción, Chile).
Dra. Viviana Gómez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).
Dr. Jesús Hernández A. (Universidad Pública de Navarra).
Dr. John D. Holst (University of St. Thomas, Minneapolis, EE.UU.).
Dr. Jaume Martínez B. (Universidad de Valencia, España).
Dr. Cristián Juan Noemi P. (Universidad de La Serena, Chile).
Dr. Rolando Pinto C. (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).
Mag. Sylvia Rittershausen K. (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).
Dra. Eliana D. Rojas (University of Connecticut, EE.UU.).
Dr. Eugenio Saavedra G. (Universidad Católica del Maule).
Dr. Ricardo Salas A. (Universidad Católica Silva Henríquez, Chile).
Mag. Lucía Santelices C. (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).
Jaime Sarramona L. (Universidad Autónoma de Barcelona, España).
Mag. Julia Sequeida Y. (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).
Dra. Nofa Ibáñez (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile).
Mag. Pierina Zanocco (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile).
Dr. Víctor Zúñiga (Universidad de Monterrey, México).

Consultores Académicos para este número

Dr. Yves Lenoir - Dr. Sergio Arzola

Representante legal

Dr. Francisco Claro Huneeus

Decano

Editor

Mag. Ricardo Rojas Valdés

Características y Política Editorial de la Revista

La Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se editan dos números al año: junio y diciembre.

Dicha Revista, de carácter monográfico, está concebida como una instancia de reflexión y propuesta teórico-práctica de alto nivel, que haga aportes conceptuales al desarrollo innovativo, a partir de antecedentes fundamentados científicamente, a un TEMA CENTRAL, acordado por el Comité Editorial. Se espera que los artículos sean sustentados en antecedentes fundamentados científicamente, y referencias actualizadas; no constituyendo en sí Informes de Investigación, sino, por el contrario, ensayos de aportes conceptuales.

Para cautelar su calidad, el Director y el Editor nombran un CONSULTOR ACADÉMICO, especialista en el tema, y con quien se acuerda: la nómina de personalidades nacionales y extranjeras que sean expertos o investigadores del núcleo temático del volumen pertinente de la Revista; y luego, sobre la base de evaluación de pares se seleccionan 15 artículos entre los cuales se procura mantener la proporción de 1/3 correspondiente a aportes de miembros de la Facultad y 2/3 a contribuciones de especialistas nacionales y extranjeros, externos a la Unidad. De haber disenso en la opinión de los expertos evaluadores, actúa como árbitro el Director. Los artículos originales, publicados o no, no se devuelven y las evaluaciones son confidenciales. La última fecha para enviar el artículo para el primer número de junio es el 30 de abril, y para el 2º de diciembre el 31 de octubre.

Las opiniones señaladas en notas o artículos firmados no representan necesariamente las del Comité Editorial ni las de la Facultad de Educación. Las NORMAS DE EDICIÓN para preparación y presentación de los artículos se detallan en las páginas finales de cada volumen. Se aceptan CANJES con publicaciones similares, que serán convenidos a través de SIBUC-Sistema de Bibliotecas UC (Fax: 56 2 354 5852), con el VºBº del Director.

Esta publicación está incluida en: LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal; y en CLASE -Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO

Volúmenes 44 y 45 Año 2009

**Las Prácticas de Enseñanza:
Desafíos, Conocimiento y Perspectivas Comparativas
entre América del Norte y América del Sur**

SANTIAGO DE CHILE

*“Esta Revista recibe apoyo del Fondo de Publicaciones
Periódicas de la Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos de la
Pontificia Universidad Católica de Chile”.*

Correspondencia dirigirla a:

Dr. Sergio Arzola Medina

Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
Avda. Vicuña Mackenna N° 4860. Casilla 114 D, Macul. Santiago de Chile.
Fax: (56) (2) 553 0092. E.mail: sarzola@uc.cl

© Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile - 2009
Reproducción Prohibida

Inscripción Propiedad Intelectual: N° 88.911
ISSN 0717-1013

Diseño de portada:
Publicidad Universitaria UC
Ximena Ulibarri -Arturo Arriaza

Traducciones:
Ethel Melej

Impresión: Andros Impresores

CONTENIDO

CONTENTS

REVISTA PENSAMIENTO EDUCATIVO

Las Prácticas de Enseñanza: Desafíos, Conocimiento y Perspectivas Comparativas entre América del Norte y América del Sur

Teaching Practices: Challenges, Knowledge and Comparative Perspectives Between North and South America

Volúmenes 44 y 45, 2009

Volumes 44 y 45, 2009

EDITORIAL

SERGIO ARZOLA MEDINA – YVES LENOIR

Las prácticas de enseñanza: una mirada transversal

Teaching practices: a cross section view 7

YVES LENOIR

Desafíos y problemas de la investigación respecto a los saberes actuales sobre las prácticas de enseñanza en la educación primaria de Quebec

Research challenges and problems concerning current knowledge about teaching practices in primary education in Quebec 31

CARLOS MIÑANA BLASCO

La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo, control, reflexividad y política

Educational research in Colombia: positivism, control, reflexivity and politics 53

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Resiliencia, capital social y educación básica en México

Resilience, social capital and primary education in Mexico 77

SERGIO ARZOLA M. – CARMEN COLLARTE R.

Sustentabilidad del cambio: las prácticas docentes

Sustainability of change: teaching practices 99

PHILIPPE MAUBANT

La alternancia en formación, otra mirada para cuestionar los sentidos del análisis de las prácticas de enseñanza

Alternation in teacher education, another view to question the meanings underlying the analysis of teaching practices 119

REINALDO MATIAS FLEURI

Desafíos, problemas y saberes relativos a la práctica docente en la educación inclusiva
Challenges, problems and knowledge regarding teaching practice in inclusive education..... 139

FRANCE LACOURSE

Las rutinas profesionales en la educación primaria y secundaria: contribución a las competencias de la práctica de enseñanza
Professional routines in primary and secondary education: contributing towards teaching practice competences 159

MARISOL LATORRE N.

Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos
Pedagogical practices at a crossroads: arguments, logics and reasons of educational actors..... 185

JOHANNE LEBRUN – ANDERSON ARAÚJO-OLIVEIRA

La introducción del concepto de competencia en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza: el caso de la enseñanza de Ciencias Humanas en la educación básica de Quebec
Introducing the concept of competence in the didactic analysis of teaching practices: the case of Human Sciences teaching in primary education in Quebec.... 211

ENRIQUE CORREA MOLINA

El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz
The internship supervisor: resources for an effective supervision 237

VÍCTOR ZÚÑIGA

Maestros mexicanos ayudando a maestros de Estados Unidos: la experiencia del Georgia Project (1996-2007)
Mexican teachers helping USA teachers: the Georgia Project experience (1996-2007)..... 255

MANUEL MUÑIZ

Los saberes prácticos en la enseñanza del psicoanálisis: fragmento de dos historias profesionales
Practical knowledge in psychoanalysis teaching: fragments from two professional stories 265

EDITORIAL

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: UNA MIRADA TRANSVERSAL

Teaching practices: a cross section view

YVES LENOIR¹

SERGIO ARZOLA MEDINA²

Origen de este número

El 18 y 19 de abril de 2009 se realizó en la Université de Sherbrooke, Québec, Canadá, una jornada internacional de estudio organizada por la Cátedra de Investigación de Canadá sobre la Intervención Educativa (CRCIE) y el Centro de Investigación sobre la Intervención Educativa (CRIE). Titulada “Las prácticas de enseñanza: ¿Cuáles son los desafíos a los que nos enfrentamos? ¿Qué sabemos? Perspectivas comparativas entre América del Norte y América del Sur”. Este encuentro reunió a 12 investigadores quebequeses y 12 investigadores latinoamericanos. Dieciocho comunicaciones fueron presentadas y debatidas.

Temática y principales ejes de análisis

En el contexto de las reformas que modifican en profundidad los sistemas de formación y de enseñanza desde hace dos decenios más o menos, el tema de las prácticas de enseñanza está en el centro de las preocupaciones de los poderes políticos y de los responsables de las escuelas. Numerosos escritos, entre los cuales se cuenta, por ejemplo, el informe de la Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986), los informes del Holmes Group (1986,1990,1995) y las publicaciones de Goodlad (1990,1993) habían subrayado que se habría dado poca importancia a las prácticas de los profesores y sus efectos sobre los aprendizajes. Bayer (1986) mostró también que la investigación sobre las prácticas de los

¹ Doctor en sociología del conocimiento, profesor catedrático, titular de la Cátedra de Investigación de Canadá en Intervención Educativa, Presidente de la Association Mondiale des Sciences de l'Éducation/ Asociación Mundial de Ciencias de la Educación/World Association for Educational Research (AMSE-AMCE-WEAR), Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá.

² Ph.D., Doctor en Administración Educacional. Titular del Departamento de Teoría y Política de la Educación, Vicepresidente de la Association Mondiale des Sciences de l'Éducation/ Asociación Mundial de Ciencias de la Educación/World Association for Educational Research (AMSE-AMCE-WEAR), Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

profesores se había centrado, durante largo tiempo, en dos pistas tradicionales: la pista de las aplicaciones, aquella que nos reenvía al modelo de la pedagogía experimental y “que no define sus campos de investigación y que procede a partir de problemas concretos que se plantean los responsables y los usuarios de la escuela” (p. 484). Una segunda pista sería la de las recuperaciones psicológicas, por la intervención de la psicología de la educación, “las situaciones pedagógicas no son creadas sino para experimentar y verificar las teorías que en sí son ajenas a la enseñanza” (p. 484). Estas dos primeras pistas tienen varias limitaciones como lo muestran los escritos recientes de (Adey, 2004; Dunkin, 1986; Tardif, Gauthier, Gerin-Lajoie, Lenoir, Lessard, Martin, MujaWamariya y Mukamurera, 2000). Bayer (1986) proponía, en consecuencia, una tercera pista de investigación que reúne de hecho las orientaciones actuales de la investigación, que es aquella que postula el estudio de lógicas propias de las prácticas pedagógicas y que requiere “el análisis del proceso de enseñanza” (p. 485).

Si se creyó durante los años 1960 que el material escolar podía resolver sólo los problemas de enseñanza-aprendizaje (Hopkins y Lagerweij, 1996), entre los años 1960 y 1970 las autoridades gubernamentales y escolares se preocuparon principalmente por la modernización de los sistemas de enseñanza. Las investigaciones en educación estaban sobre todo dominadas por las teorías del aprendizaje (Tardif *et al.*, 2000, p. 93). Así, mientras que la atención se centraba sobre los procesos de aprendizaje desde un punto de vista psicológico, después de la mitad de los años 1980 la investigación progresivamente se inclina, frente a una multitud de problemas que las perspectivas anteriores no podían resolver, sobre el estudio de las prácticas de enseñanza, considerándolas en ellas mismas.

Esta toma de conciencia de la importancia de las prácticas de enseñanza se debe fundamentalmente al hecho que hoy se comprende, que no se puede esperar mejorar y adaptar la escuela a la sociedad del mañana, incluso menos: promover la permanencia y el éxito escolar, sin contar primero con la competencia y el compromiso profesional de los educadores.

La introducción del concepto eje de profesionalización para caracterizar las expectativas en términos de la formación de profesores fue ciertamente un acelerador. Este concepto requiere “una transformación substancial, no solamente de programas y contenidos, sino también de los fundamentos mismos de la formación docente” (Tardif, Lessard y Gauthier, 1998, p. 28). Otros principios, como son la relevancia de las exigencias en la formación, la integración de saberes en las competencias de alto nivel, una mejora de la calidad de la intervención educativa y la capacidad para hacer frente a las diferentes expresiones del cambio, subyacen igualmente en las recientes reformas (Arzola y Pascual, 2000).

Baudouin y Friedrich (2001, p. 13) observan que “un nuevo objeto de investigación comienza a emerger. La mirada, puesta hasta ahora sobre el alumno y la manera como el

saber es enseñado y aprendido, se vuelve igualmente hacia el análisis sistemático de la acción efectiva del profesor. Del mismo modo, Fullan (1999) reconoce que “la formación de los maestros (formación de base y formación continua)... (es)...el principal problema y la mejor solución”. Por lo demás, Fullan y Stiegelbauer (1991, p. 117) subrayan que “el cambio educativo depende de lo que los profesores hacen y piensan, así de simple y así de complejo es esto”. Los cambios educativos reclamados son tanto o más importantes ya que los/las educadores de educación básica y media influyen con sus prácticas las representaciones que los jóvenes estudiantes tienen de la escuela, del saber, del éxito escolar y así también influyen en el desarrollo de las competencias sociales y profesionales que les serán útiles en cuanto adultos y ciudadanos. Numerosas publicaciones, tanto en Europa como en América, insisten sobre la necesidad de recurrir a prácticas de enseñanza eficaces y transformadas (por ejemplo, Anderson, 1992; Brophy, 1999; Clifford y Guthrie, 1988; Council of Learned Societies in Education, 1996; Crahay, 2000; Holmes Group, 1990, 1995; Imbert, 1985; Safty, 1993; Tardif, 1992) y sobre el rol capital de los profesores en el cuadro de una implantación exitosa de un nuevo currículo (Anderson y Helms, 2001; Mendro, 1998; Powell y Anderson, 2002; Strong y Tucker, 2000), pues ellos constituyen la interfase entre este último y el alumno. Toh, Ho, Chew y Riley (2003, p. 195) agregan que “el mejor currículo puede ser enseñado de manera desintegrada si los profesores no están adecuadamente equipados y preparados”. Esto requiere efectuar profundos cambios en la formación inicial.

Los trabajos de investigación (Bressoux, 1994, 1996, 2001; Bressoux, Bru, Altet y Leconte-Lambert, 1999; Bru, 1997, 2002) dan cuenta de las diferencias en la eficacia de los profesores: existe un efecto-maestro sobre los procesos de aprendizaje que debe ser considerado “como el producto de una interacción” (Bressoux, 2001, p. 42) entre los alumnos y el profesor a propósito de una situación de aprendizaje, y no como el solo resultado de características personales del educador. La revista del Ministerio de Educación de Québec, *Vie Pédagogique* (Gouvernement du Québec, 1998), ha justamente consagrado un dossier a analizar este efecto-profesor. Este dossier pone en evidencia la relación estrecha de este efecto con la perspectiva de mejorar la calidad de la enseñanza. Actualmente lo que se estudia son los procesos mediadores de diferentes tipos que se establecen contextualmente entre un alumno en interacción con otros alumnos y un saber a partir de la intervención mediadora –didáctica, pedagógica y organizacional– de un profesor que pone en acción dispositivos de formación a los cuales recurren los alumnos en el seno de una situación de enseñanza-aprendizaje (Lenoir, 1993, 1996; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002).

Podríamos afirmar, como Bru (2002) lo pone bien en evidencia, que no son los escritos de todo género los que faltan para proporcionar a los practicantes puntos de apoyo, consejos y prescripciones acerca de lo que deberían ser o llegar a ser sus prácticas. Existe un discurso floreciente sobre los planos alusivos, sugestivos, persuasivos

y prescriptivos, cuya legitimidad no se trata de discutir, puesto que corresponde a los responsables políticos e institucionales como a los formadores intervenir en vista de mejorar las prácticas de enseñanza. Pero la mirada axiológica, fundada en una aspiración transformadora que anima tales orientaciones, exige –los resultados de la investigación dan cuenta de ello– tener como punto de partida las prácticas efectivas de los profesores. Cada vez más se hace evidente que la utilización de los saberes productos de la investigación sería un factor crucial para asegurar la mejora de las prácticas docentes (Coalition for Evidence-Based Policy, 2003).

Sin embargo, la investigación sobre las prácticas de enseñanza está aún poco desarrollada, largamente mal conocida en razón de múltiples factores (Bressoux, 2001; Bru, 1991; Lenoir, 2006; Lenoir y Vanhulle, 2006). A pesar de la importancia de la problemática, pocas investigaciones empíricas de calidad han sido realizadas (Arzola 2008; Lebrun, Lenoir, Oliveira y Chalhouni, 2005; Lenoir, Lebrun, Maubant, Lacourse, Hasni, Oliveira, Zaid y Habboub, 2006). A veces el empleo masivo de cuestionarios y de entrevistas (Bressoux, 1994; Duru-Bellat y Leroy-Audoine, 1990) sólo ha permitido obtener un discurso de la práctica, el de los profesores, y no la práctica de enseñanza misma (Bressoux, 2001).

Un análisis de las publicaciones francófonas y anglófonas presentando resultados de investigaciones empíricas sobre la práctica docente en preescolar y primaria (Lebrun, Lenoir, Oliveira y Chalhouni, 2005) refuerza esta constatación y pone el acento en el hecho de que la mayoría de las investigaciones analizadas acuerdan poca importancia a las prácticas reales; se centran más bien en el discurso sostenido por los docentes a propósito de sus prácticas. Sin embargo, las prácticas declaradas y las prácticas efectivas difieren. Por ello es necesario observaciones directas, pero es necesario al mismo tiempo estar bien consciente de que este tipo de observación sólo permite el acceso a prácticas constatadas bajo condiciones de observación (Bru, 2002).

Precisamente, un análisis sobre 20 años de trabajos quebequenses sobre la formación a la enseñanza (Vanhulle y Lenoir, 2005) confirma para Québec los resultados del meta y megaaanálisis conducido en Estados Unidos sobre el estudio de las prácticas docentes (por ejemplo: Cochran-Smith y Lytle, 1990, 1999; Kane, Sandretto y Heath, 2002; Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998; Wilson y Berne, 1999) que remarcan entre otros aspectos la debilidad de los aspectos epistemológicos y metodológicos en las investigaciones sobre la enseñanza y la formación a la enseñanza. A conclusiones semejantes llega el metaanálisis de 196 investigaciones realizadas en Chile sobre la formación docente, entre los años 1970 y 2007 (Cisternas, 2008).

La apuesta para la investigación se centra por lo tanto sobre la descripción y la comprensión de estas prácticas, evitando cuidadosamente desde el punto de partida caer en lo que denuncia Houssaye (1997, p. 93): “Al lado de la pedagogía, las ciencias

de la educación, la filosofía de la educación y las didácticas (...) producen bien un saber bello y bueno sobre la educación. No está aquí el problema. El problema comienza cuando ellas quieren en el mismo movimiento decir lo verdadero de la acción educativa, es decir, transformar lo verdadero sobre la acción educativa en verdadero de la acción”.

Para decirlo de otro modo, lo importante, como lo señala Bru (2002) o como lo hacen numerosos trabajos sobre el currículo, es distinguir a lo menos entre el discurso de la investigación, el discurso institucional enunciando implicaciones pedagógicas que se apoyan en consejos, recomendaciones y prescripciones, y la puesta en obra de estos discursos a través de las prácticas efectivas de los profesores.

A la luz de las anteriores consideraciones, tres grandes interrogantes se muestran como objeto de análisis:

1. ¿Cuáles son los desafíos socioeducativos que la investigación sobre las prácticas de enseñanza enfrenta y a cuáles debe hacer frente en determinados contextos sociales?
2. ¿Cuáles son los problemas en los que la investigación sobre las prácticas de enseñanza se encuentra implicada en nuestras sociedades?
3. ¿Qué saberes seguros o duros sobre la práctica docente en primaria o secundaria la investigación actualmente ha producido?

Una mirada transversal sobre las diferentes contribuciones

Retomaremos las tres interrogantes mencionadas anteriormente para proporcionar una mirada transversal sobre las diferentes contribuciones que componen este número temático de la Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO. Agregaremos previamente una perspectiva complementaria relativa a las nociones en juego. La opción aquí retenida es hacer resaltar, sin ninguna pretensión de ser exhaustivos, algunos aspectos compartidos; y también otros que difieren entre los trabajos latinoamericanos y quebequenses.

Dejemos también consignado que el conjunto de contribuciones se apoya sobre resultados de investigaciones relacionados con las prácticas de enseñanza en la formación inicial, y muy especialmente con la de los profesores en ejercicio.

Por lo demás, los contenidos específicamente tratados varían considerablemente de un artículo al otro, en función de los objetos de investigación. La gestión escolar, las lógicas de acción, la supervisión de prácticas, las rutinas profesionales, la didáctica, junto a la alternancia, la inclusión y la resiliencia, no son sino algunas de las temáticas abordadas para estudiar las prácticas de enseñanza.

La práctica de enseñanza como noción central

La noción de práctica de enseñanza está en el corazón de las problemáticas abordadas. Es, por lo tanto, importante clarificar su sentido. La práctica de enseñanza es una práctica social específica que implica un conjunto de acciones realizadas por un profesor, es decir, actividades simbólicas operatorias (actividades de enseñanza) que operan como mediaciones en un proceso de objetivación (proceso de aprendizaje) que se establece entre el sujeto que aprende y los objetos de saber y que requieren la puesta en obra de procesos mediadores para producir el conocimiento (Lenoir, 1993, 1996).

Debemos distinguir entre la práctica de enseñanza y la práctica docente. La práctica docente, tal como ella es definida en el campo de la educación, incluye el conjunto de gestos y discursos del profesor en clase, pero también en todas las otras situaciones relacionadas con su acción profesional. Ella “engloba tanto la práctica de enseñanza frente a los alumnos, con los alumnos, como la práctica del trabajo colectivo con los colegas, la práctica de intercambio con los padres y apoderados, las prácticas de acompañamiento. Ella recubre acciones, reacciones, interacciones, transacciones y ajustes para adaptarse a la situación profesional” (Altet, 2001, p. 11).

En cuanto a la práctica de enseñanza, ella se define como un “hacer” singular, propia a cada interviniente (Bressoux, Bru, Altet y Leconte-Lambert, 1999). Se trata de un conjunto de actividades gestuales y discursos operatorios singulares y complejos (constituidos por numerosas dimensiones imbricadas) en situación (Altet, 2002), ancladas en la inmediatez de lo cotidiano (Bru y Talbot, 2001), que se traducen “en la utilización original de (...) saber-hacer en una situación particular” (Villers, 1996, p. 294), y que se actualizan temporalmente según Schutz (1987) en tres fases:

- La fase preactiva que se caracteriza por la intención inicial de la acción y la planificación de la actividad, capturadas antes de la acción en cuanto proyecto (“motivos-en-vista-de”). Se trata de una pro-tensión que es una anticipación preceptiva, (un) relación al futuro que no es único, un futuro que es cuasipresente (Bourdieu, 1994, p. 155), debido a que esta pro-tensión deriva de un *habitus* y que ya contiene la certeza de las operaciones que siguen.
- La fase interactiva, de efectuación en clase donde la intención de la acción se actualiza en cuanto se manifiesta en la acción misma (el actuar observado), lo que implica despejar la configuración de la actividad, la estructuración del camino realizado (su secuencialidad).
- La fase posactiva, de retroacción, la que corresponde a la interpretación del plan, del acto efectuado y de las intenciones consideradas *post oct* y que se caracteriza por una legitimación que conduce a la expresión de una argumentación de justificación (los “motivos-porque-que”) (Lenoir y Vanhulle, 2006).

Si la práctica de enseñanza puede ser deliberada, intencional, ella no puede ser reducida a una conformación que adopta “las reglas lógicas de la elaboración de los saberes, ella se despliega de manera más bien aleatoria (o azarosa) a través de múltiples y heterogéneos determinismos del mundo real” (Bronckart, 2001, p. 134). Se caracteriza por una regulación intencionada conducida por un actor (el profesor) en un cuadro socialmente normado y que toma en consideración las múltiples condicionantes, contextuales y otras, asentadas sobre “un trabajo de resolución de problemas, en el marco de la adaptación del hombre a su medio” (Joas, 1993, p. 267).

En tal sentido, más allá de los determinismos y condiciones que afectan la práctica de enseñanza, ella encuentra su sentido en la puesta en acción de los márgenes de libertad disponibles para todo actor educativo en cuanto actor social. De este modo se articulan diversas “lógicas de acción” que definen la naturaleza íntima de la práctica (Arzola, 2008). Herreros y Bernoux nos especifican que “Una lógica de acción nace de los sentidos que el individuo da a la acción que él emprende, dependiendo de la situación de acción. Ella tiene sus raíces en las representaciones, las imágenes activas que los individuos se han forjado en el curso de su vida, imágenes vinculadas a sus identidades. Ella permite explicar el tipo de razonamiento emprendido” (Bernoux, 2004, p. 259).

Diversos autores apoyan esta perspectiva. Así Friedrich (2001) la considera como un mecanismo de “pilotaje” de las conductas docentes en redes de determinaciones complejas. Livet (1993) introduce la noción de “márgenes de acción” para caracterizar este margen de maniobra que ejerce un sujeto-actor en la actualización de lo planificado. El la concibe como un esquema inicial que lanza la acción, pero que “tiene por destino ser modificada” (p. 296). Fornel (1993) plantea el concepto de “planificación reactiva” para connotar el proceso permanente de reinterpretación y de adaptación que la caracteriza en la acción. Según Schurmans (2001), podríamos entenderla como un “proceso transaccional” por el cual el profesor agencia su intervención educativa “en función de un proyecto cuya pertinencia él negocia en un universo en el seno del cual criterios estéticos y criterios de utilidad son objeto de constantes transacciones.

Es, entonces, bajo el ángulo de la investigación sobre las prácticas de enseñanza, tal como han sido presentadas en sus dimensiones pre, inter y posactiva, que se realizó el encuentro internacional. La perspectiva adoptada, descriptiva y comprensiva implica la presentación de los resultados de las investigaciones efectuadas por los participantes.

Así, por un lado, las investigaciones presentadas sobre las prácticas de enseñanza aparecen confrontadas a un cierto número de problemas y de tensiones. Algunos son internos al proceso de investigación, mientras que otros relevan de diferentes factores externos: políticos, económicos, sociales, culturales, etc. Por otro, la investigación sobre las prácticas de enseñanza ha efectivamente producido conocimientos. A pesar

de las carencias y limitaciones que las atraviesan, nos parece importante dar cuenta de los resultados obtenidos.

Conscientes de la falta de información sobre las prácticas efectivas de los profesores y de los conocimientos que ellos construyen y utilizan, se transformó en una urgencia, como lo escribió Raymond (1993) y como lo señalan Bressoux (2001) y Bru (2002), el que los investigadores centraran sus esfuerzos en la producción de útiles conceptuales y de dispositivos metodológicos que pudiesen favorecer la construcción de modelos descriptivos e interpretativos, recordando siempre que la práctica, en el sentido de la actividad efectiva realizada por el profesor, nunca es plenamente accesible al análisis.

En efecto, en la medida en que ella es fuertemente compleja, actualizada en la inmediatez del contexto, jamás exactamente repetida, su accesibilidad cognitiva es tanto más difícil cuando solo el actor sabe “cuándo su acción comienza y cuándo ella termina, es decir, qué es lo que realmente la ha conducido” (Schutz, 1987, p. 31).

Así entonces, la significación de la acción varía en función de su autor, de los sujetos de la intervención y del observador. Este último no tiene acceso sino a fragmentos manifiestos de la acción, a los cuales él aplica su matriz de lectura, y a su reconstitución discursiva. Es lo que, por demás, nos remarca Muñiz en su texto.

En la “Chaire de recherche du Canada sur l’intervention éducative”, se ha adoptado la noción de intervención educativa para caracterizar los resultados de la investigación sobre las prácticas de enseñanza. Se trata de un constructo teórico que está muy presente en las profesiones y oficios relacionales (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002) y que traduce bien la complejidad de la acción docente.

Así, todo profesional que actúa en el marco de un oficio relacional –médico, enfermera, trabajador social, abogado o profesor– es fundamentalmente un interviniente que actúa en un medio altamente complejo: “por intervención, se entiende, en una primera aproximación, la idea de una acción, en el marco de un oficio relacional, que viene a modificar un proceso o un sistema. Intervenir, es venir-entre, interponerse, insertarse, deslizarse entre, introducirse, inmiscuirse en, realizar una acción en vista a cambiar algo en alguien, en vista a la resolución de un problema (identificado, es decir, construido) presente en alguien. Es necesario, por lo tanto, reconocer que toda intervención es una actividad interactiva que constituye una intrusión de la parte de un interviniente o de una categoría de intervinientes en la vida de uno o de varios seres humanos (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002, p. 3).

Desde el punto de vista operacional, es el conjunto de actos y de discursos singulares y complejos, intencionados, motivados y legítimos, efectuados por una persona mandatada que interviene en una perspectiva de formación, de autoformación o de enseñanza en un contexto institucional específico –aquí la institución escolar– en vista al logro de objetivos educativos socialmente determinados.

Esta intervención se inscribe en un proceso interactivo intencional situado temporal, espacial y socialmente y que pone en juego las condiciones juzgadas las más adecuadas posibles para favorecer en el educando la actualización de procesos de aprendizaje apropiados. Su finalidad es la modificación juzgada beneficiosa de un proceso (de una manera de hacer, pensar, querer), de una situación socioeducativa en donde se adquieren saberes y conocimientos. En este sentido es una influencia asimétrica, que pone en juego la autoridad y el poder pedagógico y que transforma dicha interacción pedagógica en una interacción social, que debe contar con la anuencia del otro. No se confunde, por lo tanto, ni con la socialización ni con el control social. (Arzola, 1995).

Otras nociones en juego

Junto a la noción de práctica de enseñanza que atraviesa la totalidad de los artículos, explícita o implícitamente, varios otros conceptos se encuentran en las contribuciones latinoamericanas y quebequenses. Algunos no son sino insinuados –por ejemplo, las nociones de interculturalidad y de educación inclusiva (Fleuri), de acción situada (Lacourse), de actor social (Latorre), de facilitador y de dispositivo (Lenoir), o de situación y de didáctica profesional (Maubant). Mientras que otros son objeto de explicitación. En este último caso, consignamos entre otras las nociones de lógica de acción y zonas de incertidumbre (Arzola-Collarte), rutina profesional (Lacourse), disciplina escolar (Lebrun y Araújo-Oliveira), resiliencia y capital social (Silas).

Estas nociones se inspiran en concepciones teóricas diversas. Sin embargo, una lectura transversal permite remarcar, evitando toda generalización abusiva, que los trabajos quebequenses están mayormente influidos por la francofonía, mientras que los trabajos latinoamericanos lo son a la vez por autores de estos países y de Estados Unidos.

Los desafíos socioeducativos de la investigación sobre las prácticas educativas

Del conjunto de los artículos resalta el hecho que todos los países en referencia han vivido en el curso de los años anteriores una, o incluso varias reformas de sus sistemas educativos. En filigrana se perfila la influencia del neocapitalismo y de la ideología neoliberal que legitima y que direcciona las perspectivas educativas hacia concepciones economicistas (Arzola-Collarte, Lenoir, Silas). Este es uno de los desafíos socioeducativos fuertes que la investigación sobre las prácticas de enseñanza no puede evitar.

1. El artículo de Arzola-Collarte a que hacemos referencia, presentado en el seminario internacional, fue publicado en el anterior número de PENSAMIENTO EDUCATIVO “Gestión Escolar, prácticas docentes y lógicas de acción: Una mirada sobre el cambio”, Vol. 43-2, 2008.

Los artículos latinoamericanos muestran una estrecha interrelación entre la cuestión de las políticas públicas (Arzola-Collarte), la de la exclusión social (Silas) y la de las diferencias culturales (Zúñiga). Así S. Arzola y C. Collarte observan que “la no persistencia de los cambios y la falta de sustentabilidad” en las reformas educativas generan numerosos problemas. Ellos subrayan que “la desconexión de las lógicas de acción puede ser concebida como uno de los principales factores que estaría dificultando –si no impidiendo– al interior de los establecimientos educacionales generar los procesos de cambio y de mejora de la calidad educativa”. En cuanto a Silas, frente a la marginalización y a la exclusión social de los grupos desfavorecidos, se inclina sobre “los factores –individuales, familiares, escolares y sociales– que permiten al individuo romper el pronóstico de interrumpir sus estudios”. Por su parte, Zúñiga tira lecciones agrídulces de una cooperación internacional en el campo de la enseñanza en el marco del fenómeno de la migración.

Un último desafío que relevamos reside en la concepción de una formación orientada hacia la profesionalización de los futuros profesores. Si Maubant insiste sobre la importancia de la alternancia y de los lazos entre teoría y práctica en esta formación a fin de actualizar una formación profesional integrativa, Correa Molina, busca identificar los recursos internos y externos que un supervisor universitario de prácticas debe poder movilizar para sustentar el desarrollo profesional del futuro docente. Señala igualmente “la distancia entre teorías y prácticas, entre deseo y realidad, entre idealidad y realidad, entre la porfía de los acontecimientos y el voluntarismo de las intenciones”. En tanto que Miñana plantea un conjunto de obstáculos internos y externos al sistema educativo colombiano que frenan o impiden la puesta en práctica de una formación a la enseñanza fundada sobre una profesionalización de alto nivel, Arzola y Collarte interpelan las políticas públicas y las modalidades de gestión, tanto a nivel de la escuela como de la sala de clase, en vista a pensar colectivamente el apoyo frente a los cambios educativos, y partir de ellos, el de las prácticas de enseñanza.

*Los problemas a los que es confrontada la investigación
sobre las prácticas de enseñanza*

Al respecto, nos llama la atención la complejidad de estas prácticas, la dificultad para delimitarlas y analizarlas adecuadamente.

En esta perspectiva los artículos, especialmente los de Latorre, Lenoir y Muñiz, ponen el acento sobre las dificultades que atrapan a la investigación. Si las representaciones de las prácticas enunciadas por los profesores no reflejarían sino sus aspiraciones y lecturas de sentido común, frecuentemente distantes de las prácticas reales, los análisis de los investigadores no lograrían tampoco captar “con exactitud” ni las intenciones, ni el actuar de los educadores. Sin embargo, existen dispositivos de análisis que, por

entrecruzamiento de lecturas plurales, favorecerían un mejor acercamiento a la práctica ejecutada. Esta constatación conduce igualmente a recordar la necesidad de fundamentar toda problemática y cuestión de investigación sobre marcos y estructuras conceptuales o teóricas consistentes y sólidamente construidas.

Otro problema que brota de la lectura de los diferentes artículos se refiere precisamente al asunto de los marcos de referencia, especialmente presente en los trabajos quebequenses. Si Miñana señala en el caso de Colombia, la presencia de la dispersión de las investigaciones y las debilidades teóricas que las animan, en especial la insuficiencia de concepciones antropológicas y sociológicas y sus efectos negativos, la nomenclatura semántica que caracteriza los cuadros de referencia conceptuales de los artículos quebequenses plantea el que numerosas nociones no son definidas, explicitadas, contextualizadas y sus atributos centrales no están presentes. El lector de cultura hispánica no familiarizado corre el riesgo de perderse en la lectura o de confundirse con interpretaciones equívocas. Precisamente por ello, proporcionaremos una o dos explicaciones clave, a propósito de nociones de conocimiento y saber, de dispositivo, de facilitador y de material. Estas nociones se encuentran mencionadas o están de manera implícita en los textos de Lacourse, Lebrun, Araújo-Oliveira, Lenoir y Maubant.

En la investigación científica francesa, se distingue entre conocimiento y saber. El saber, en cuanto expresión genérica, designa una concepción socialmente adquirida, producida, reconocida y homologada y que por ello pertenece a la ciencia. Implica siempre un proceso de objetivación, es decir, una toma de distancia de parte del sujeto frente a sus conocimientos y una ruptura con sus adquisiciones anteriores. El saber es fundamentalmente una relación, la referencia de un sujeto a sí mismo, a otro, al mundo. No existe, bajo esta perspectiva epistemológica, un saber en sí. El saber no es saber sino en tanto relación y es esta relación que es movilizadora y puesta en proceso, sin lo cual se la reifica y se le atribuye al objeto construido los atributos de la relación; de este modo, se hace del saber un objeto autónomo y se cae en una perspectiva realista ingenua.

Si el saber es una relación referida y construida científica y socialmente, el conocimiento designa por su parte, desde el punto de vista primero genérico, un fenómeno psicológico de integración cognitiva. Por oposición a los saberes, los conocimientos en cuanto productos singulares son el resultado de experiencias personales, de aprendizajes realizados en lo cotidiano o más aún, saberes totalmente integrados y por lo mismo aprehendidos en cuanto constitutivos del pensamiento del sujeto.

Los artículos francófonos hacen también referencia al concepto de dispositivo. El reencuentro de la doble mediación constitutiva de la relación enseñanza-aprendizaje –la mediación cognitiva por la cual el sujeto establece una relación de objetivación con el saber y la mediación pedagógica-didáctica por la cual el profesor interviene sobre

la mediación cognitiva– se concretiza solamente por la existencia de un dispositivo de formación.

El concepto de “dispositivo” puede ser comprendido en un doble sentido, como lo proponen Grossen, Liengme-Bessire y Perret-Clermont (1997) y Habboub (2005). Así podemos distinguir el dispositivo de orden instrumental o procedimental.

En el primer caso se trata de “objetos externos”, “realidades objetivas” que resisten a la realidad psicológica del sujeto” (Grossen, Liengme-Bessire et Perret-Clermont, 1997, p. 237). Es el caso, por ejemplo, del manual, de un equipo informático, de lo audiovisual, de Internet o del laboratorio. Se trata, entonces, de proceder al análisis *in se* de estos dispositivos desde un punto de vista tanto epistémico como didáctico, en vista a despejar su concordancia con las finalidades, las orientaciones y los contenidos del currículo oficial a partir del cual los dispositivos han sido elaborados, seleccionados y del cual se supone son soportes. Estos dispositivos instrumentales, como lo indican Py y Grossen (1997), retomando a Latour (1993), en cuanto objetos materiales, “enmarcan las interacciones, las restringen en un cierto campo y presionan las acciones e interpretaciones de los actores. Las mediaciones no son, por lo tanto, meramente simbólicas: el objeto tiene en cierta forma su propia palabra que decir, el no se deja manipular al gusto y voluntad del actor y no constituye el resultado de un acuerdo intersubjetivo” (p. 5).

En un segundo caso, el dispositivo puede ser de orden procedimental, es decir, fundamentalmente relacional como lo pone en evidencia el constructivismo social. Se trata entonces de “objetos simbólicos”. Como lo afirman Grossen, Liengme-Bessire y Perret-Clermont (1997) sus “significaciones son construidas en el curso de ciertas prácticas sociales, y que guían las acciones de los individuos” (*Ibíd.* p. 237), ellos “revisten una dimensión simbólica y son al mismo tiempo un objeto “real” que resiste a las tentativas de asimilación del sujeto” (p. 238). Un dispositivo procedimental sería, por ejemplo, un escenario elaborado para favorecer y sostener la comprensión en los alumnos de un proceso científico, o de un proceso evaluativo.

La utilización de los dispositivos de formación depende tanto de las condiciones y procedimientos actuados por el profesor, de las posibilidades metodológicas que él hace disponibles como de las estrategias a las cuales recurren los alumnos y de los usos que ellos hacen de las condiciones que les son ofertadas. En este campo es importante distinguir netamente los facilitadores pedagógicos, organizacionales y socioafectivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Facilitador sería todo dispositivo procedimental de tipo pedagógico, socio-afectivo y organizacional –estrategias de enseñanza, técnicas, métodos pedagógicos, estructuración espacial, relaciones afectivas, etc.– independiente de los contenidos disciplinarios y de su explotación en el plano didáctico, que se juzga debería favorecer positivamente las condiciones de aprendizaje (Gersten, Baker, Pugach, Scanlon y Chard, 2001). Alentar a

un alumno, sonreírle, disponer los pupitres de la clase en redondo, asegurar el silencio, etc., son ejemplos de facilitadores.

Poner en obra un proceso de enseñanza-aprendizaje es, por lo tanto, establecer un punto de vista científico, el camino a seguir para construir el saber, lo que requiere la concepción de una situación y el recurso a dispositivos. Nos referimos a procesos de conceptualización, de resolución de problemas, procesos experimentales, comunicacionales, estéticos, de concepción racional, que se actualizan mediante la sucesión de acciones manejadas por los sujetos en situación de aprendizaje.

Estos procesos pueden adquirir una doble especificación o connotación, o bien se caracterizan por su naturalización, o bien por su carácter científico.

En efecto, los procesos de enseñanza-aprendizaje se pueden caracterizar por su naturalización cuando ellos relevan del conocimiento “común”. Es decir, cuando funcionan según esquemas operatorios implícitos, discontinuos o ambiguos, según modalidades de determinación empíricas que provienen de la intuición, de la sensación o de la percepción, y que no ejerce ni pone el juego el control crítico ni sobre su producción ni sobre su utilización. Ellos, como lo indica Gueorguieva (2004), instalan el actuar humano en un universo que reposa sobre el conocimiento práctico de sentido común. En este universo del sentido común no se tiene ninguna pretensión ni a la verdad ni a la generalización, sino que se instala en una preocupación de conocimiento inmediato “a partir de su fuente que puede ser la razón (en el racionalismo) o bien la experiencia (en el empirismo)” (p. 4). Así, el sentido común se inscribe en la acción buscando respuestas inmediatas, apropiadas y eficaces, a situaciones problemáticas recurriendo a modelos operativos, teniendo en cuenta influencias diversas, entre otras, las opiniones de los demás, las limitaciones percibidas o las dificultades presentidas, la urgencia, los intereses, etc. Latorre consigna esta “hipervalorización de la experiencia práctica”, estas “prácticas impulsivas y lógica experiencial” que los profesores justifican avanzando como o principal argumento que “es la experiencia y su acumulación (años), lo que permite conocer, entender e intervenir la práctica pedagógica”.

O bien, en segundo lugar, estos procesos y prácticas tienen un carácter científico, en línea directa con los saberes disciplinarios, y entonces se demarcan de los procedimientos “naturales”, espontáneos, a los cuales el ser humano recurre habitualmente para arreglar los problemas de la vida corriente. Proceder al análisis de lo que “aparece” como la realidad objetiva exterior y opuesta al sujeto releva de los procesos científicos de objetivación. Bajo este ángulo, los procesos reenvían al modelo cognitivo, a modalidades específicas y rigurosas, concebidas en función de los objetos de saber, de sus características disciplinarias. Se trata de modalidades operatorias puestas en escena por el profesor para favorecer la referencia que el alumno establece con los objetos de saber disciplinario en vista de la producción de la realidad natural, humana y social,

de la expresión de esta realidad y de la puesta en relación con la realidad construida (procesos de conceptualización, de resolución de problemas, procesos experimentales, comunicacionales, de concepción racional, afectiva, etc.). Al contrario de los procesos de sentido común que se desarrollan al gusto de las circunstancias en la vida cotidiana. Estos procesos referenciales de carácter científico deben ser objeto de aprendizajes sistematizados y formalizados. La responsabilidad de la escuela es de instalar las condiciones que permitirán a los alumnos adquirir y utilizar estos diferentes procesos de carácter científico.

En este mismo sentido, creemos conveniente distinguir en el plano de los útiles, entre el material pedagógico y el material didáctico.

El material pedagógico concierne al conjunto de los medios generales utilizados tanto por el profesor como por los alumnos, sin relación directa de necesidad con los objetos de saber tratados y a los cuales se puede recurrir en diversas circunstancias. Tales, por ejemplo, el caso del pizarrón, del retroproyector e incluso del cuaderno.

En cuanto al material didáctico, se trata de útiles que Norman (1994) califica de artefactos cognitivos: “un artefacto cognitivo es un útil artificial concebido para conservar, exponer y tratar la información con el fin de satisfacer una función representacional” (p. 16). Estos artefactos –por ejemplo la carta geográfica o el globo terrestre en geografía, el documento histórico o la línea de tiempo en historia, el texto literario o la gramática en lenguaje. Como también el compás o la calculadora en matemáticas, la probeta en química o el termómetro en física– tienen esta característica de estar ligados específicamente a una o varias de las disciplinas escolares de un mismo campo. Así lo remarca Quéré (1997), ellos “contienen una cantidad de información enorme y cristalizan un número considerable de operaciones cognitivas. (...Ellos) son una mina de conocimientos, incorporan frecuentemente conocimientos que un individuo será incapaz de representarse mentalmente o de operaciones cognitivas de tal complejidad que están fuera de su alcance inmediato” (p. 175). Además, agrega Quéré (*Ibid.*), los artefactos cognitivos no solamente amplifican las capacidades cognitivas de los seres humanos, ellos los conducen a la selección de las capacidades que deben movilizar.

Estas distinciones entre facilitadores pedagógicos, organizacionales, socioafectivos, procesos de sentido común y de carácter científico, lo mismo que entre material pedagógico y didáctico, nos parecen fundamentales. Ellos lo son particularmente en lo que se refiere a nuestros objetos específicos de análisis en cuanto permiten mediante la selección de los dispositivos y de sus modalidades de utilización, mejor circunscribir las finalidades educativas retenidas por los profesores en el seno de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de hacer resaltar el lugar acordado a los diferentes saberes prescritos en el currículo. Estas distinciones y los conceptos respectivos permiten igualmente describir y comprender, a través de la configuración y la estructuración de

actividades, cómo el profesor concibe el proceso de apropiación de estos saberes y a qué modalidades operacionales él recurre para favorecer y dar un soporte a los procesos implicados. De este modo, la elección y uso de los dispositivos se muestran como indicadores de la relación que el profesor mantiene con el saber, de su lectura del currículo y de las finalidades educativas que él pretende lograr.

Finalmente, cuando analizamos las prácticas de enseñanza, partimos de la necesaria relación a la estructuración curricular. Para Kleibard (1992), una teoría del currículo pretende hacer coherente la estructuración conceptual referida sobre ¿“Qué debemos enseñar?” (p. 202). Precisa lo que está en juego en tales teorías a partir de tres interrogantes: 1) ¿Qué debemos enseñar? 2) ¿A quién se dirige la enseñanza y a quién enseñamos qué? 3) ¿Cómo enseñar ese “qué” a “quién”?

Podríamos reprecisar estas tres cuestiones formuladas por Kliebard agregando otras formas de circunscribir explícitamente las dimensiones que recubre un currículo:

- 1^a ¿Cuáles son las finalidades socioeducativas previstas y perseguidas por la enseñanza y, a partir de aquí, cuáles son los aprendizajes considerados (el “para qué enseñar”)? Así lo consignan Lebrun y Araújo-Oliveira en su artículo, “el para qué enseñar reenvía a la cuestión de las finalidades educativas y a los polos de legitimidad. La noción de competencia centrada sobre la funcionalidad y el hacer requiere impulsar la investigación más lejos. El “para qué” debe prolongarse en el “para qué hacer qué”. Es la razón por la cual los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje deben reunirse y actualizarse finalmente en un proceso de “hacer”, propio a una perspectiva por competencias.
- 2^a ¿Cuáles son los objetos de enseñanza, es decir, cuáles son los contenidos enunciados en el currículo que deben ser objeto de una enseñanza (el “qué enseñar”)?
- 3^a ¿A qué alumnos se dirige la enseñanza sobre los planos psicológicos, sociales, económicos y culturales (el “a quién enseñar”)?
- 4^a ¿Cuáles son las modalidades de enseñanza adoptadas (el “cómo enseñar”)?
- 5^a ¿A qué recursos es necesario apelar para asegurar esta enseñanza (el “con qué enseñar”)?
- 6^a ¿Cómo estas cinco dimensiones son articuladas y cómo aseguran ellas el logro de los fines perseguidos y de los objetos de enseñanza? (Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub y McConnell, 2007).

Este último punto envía a la cuestión de la evaluación y plantea su problemática superando el solo punto de vista de la evaluación de aprendizajes cognitivos, pues, en un currículo, los objetos de enseñanza no se reducen a los saberes cognitivos. Engloban

otros tipos de saberes, de saber-hacer, saber-ser, saber-convivir que deben actualizarse en un saber-actuar.

Pero esta última cuestión reenvía también directamente a las prácticas de enseñanza en funcionamiento. En efecto, la evaluación en una perspectiva curricular requiere considerar la evaluación bajo un doble ángulo, el de la evaluación de los aprendizajes logrados por los alumnos y aquellos considerados en el currículo oficial y propuesto (y no solamente adquirido) tomando en cuenta las cinco dimensiones precisadas anteriormente; sólo de este modo, la evaluación de la enseñanza llega a ser inseparable de la evaluación de los aprendizajes.

Saberes sobre la práctica de enseñanza producidos por la investigación

El lector podrá hacer resaltar de la lectura de los diferentes artículos, a lo menos de manera indirecta en ciertos casos, las metodologías utilizadas por los investigadores para recoger y analizar los datos y la información. Podrá también nutrirse conceptualmente, es lo que hemos tratado de hacer en esta presentación, tanto más cuando varios artículos son particularmente explícitos en este aspecto.

Si los textos de Lacourse, Latorre, Lebrun y Araújo-Oliveira y Muñiz presentan resultados de investigaciones directamente centradas en las prácticas, los otros textos, todos en estrecha relación con la temática, nos entregan un aporte diversificado que asegura una rica contextualización de la problemática.

Los resultados presentados por Latorre son asombrosamente cercanos de los obtenidos en Québec por Lacourse, Lebrun y Lenoir. Podríamos preguntarnos si los comportamientos de los profesores de básica (primaria) no trascenderían de una cierta manera las culturas, las estructuras institucionales y curriculares y las contingencias de las sociedades en las cuales ellos enseñan.

Las dos miradas aportadas por Arzola y Collarte y las de Fleuri, Miñana y Zúñiga, cada una en función de realidades distintas, son miradas críticas en la perspectiva de las responsabilidades profesionales, de la gestión de las decisiones y los ajustes requeridos para asegurar prácticas de enseñanza en acuerdo con las necesidades sociales y de las reformas, así como, en el caso de Zúñiga, sobre un cierto modo de cooperación de formación entre países fronterizos. Ellos, junto a otros autores en este número temático, como Fleuri, Lenoir más particularmente, se incorporan a los crecientes debates que replantean los fundamentos sociales y educativos subentendidos en las diferentes reformas de los actuales sistemas. Arzola y Collarte se centran tanto en la gestión institucional como pedagógica, en el sentido que los actores le dan a sus acciones configuradas en lógicas y racionalidades múltiples y jerarquizadas; dichas configuraciones

permitirían los comportamientos de compromiso, evasión o resistencia a los cambios en los centros educativos y en la sala de clase. Silas, por su parte, identifica un conjunto de factores, figuras profesionales que pueden asegurar la resiliencia en los alumnos de medios desfavorecidos. Los textos de Correa Molina y de Maubant se encuentran en la consideración crítica de la alternancia, el primero referido específicamente a las competencias de los supervisores universitarios que intervienen en el marco de la formación de futuros profesores, el segundo de manera más interrogativa cuestionando la formación profesional para la enseñanza.

A modo de invitación...

Fuera de nuestros propósitos está el decir la última palabra. Pertenece a los lectores, después de haber tomado conocimiento de los diferentes textos, después de haber discutido con los colegas, después de formarse una opinión, a ellos corresponde producir su propia síntesis sobre las orientaciones que debería tomar la investigación sobre las prácticas de enseñanza, de extraer los aportes sobre la formación profesional de los profesores y de identificar los posibles trabajos de investigación que cada cual debe y puede emprender.

Es un ejercicio indispensable al cual son invitados no solamente los investigadores en educación, sino también todos los actores que intervienen directa e indirectamente en el campo de la formación de nuevos profesores y de la renovación de los profesores en ejercicio.

El conjunto de autores que escriben en este número y quienes hemos coordinado el trabajo de producción, traducción y edición, agradecemos sinceramente a la Cátedra de Investigación de Canadá sobre la Intervención Educativa (CRCIE) y al Centro de Investigación sobre la Intervención Educativa (CRIE) la organización del seminario internacional que posibilitó nuestros intercambios académicos y a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la cual ha asumido la tarea de publicarlos.

Bibliografía

- Adey, P.; Hewitt, G.; Hewitt, J. y Landau, N.** (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Altet, M.** (2001). *Demande de création d'un réseau présentée au ministère de la Recherche, MSU-DS7. Réseau OPEN, réseau d'observation des pratiques enseignantes*. Nantes: Université de Nantes.
- Altet, M.** (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- American Council on Education** (1999). *Transforming the way teachers are taught. An action agenda for college and university presidents*. Washington, DC: ACE.
- Anderson, L. W.** (1992). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris: Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Anderson, R. D. y Helms, J. V.** (2001). The ideal of standards and the reality of schools: Needed research. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(1), 3-16.
- Arzola, S. y Collarte, C.** (2008). Gestión Escolar, prácticas docentes y lógicas de acción: Una mirada sobre el cambio. *Revista "Pensamiento Educativo"*, Vol. 43-2, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica. Santiago, Chile.
- Arzola, S. y Pascual, E.** (2000). Professionnalisme et procès de formation: l'expérience latino-américaine. *Education et Sociétés, Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, 6/2000/2. DeBoeck Université.
- Arzola, S.** (2000). Théorie et pratique: une option épistémologique en éducation. *En Lelièvre, C., Arzola, S., et aliius, Dialogues sur l'éducation*. Université René Descartes, Sorbonne/ Facultad de Educación, U. Católica de Chile.
- Baudouin, J.-M. y Friedrich, J.** (2001). Théories de l'action et éducation. *En J.-M. Baudouin y J. Friedrich (dir.), Théories de l'action et éducation* (p. 7-24). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bayer, E.** (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible? *En M. Crahay y D. Lafontaine (dir.), L'art et la science de l'enseignement* (p. 483-507). Liège: Labor.
- Bourdieu, P.** (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bernoux, Ph.** (2004). *Sociologie du changement*. Édition du Seuil, Paris.
- Bressoux, P.** (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P.** (1996). The effects of teachers' training on pupils' achievement: The case of elementary schools in France. *School Effectiveness and School improvement*, 7(3), 252-279.
- Bressoux, P.** (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bressoux, P.; Bru, M.; Altet, M. y Leconte-Lambert, C.** (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.

- Bronckart, J.-P.** (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin y J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 133-154). Bruxelles: De Boeck Université.
- Brophy, J.** (1999). *L'enseignement*. Bruxelles y Genève: Académie internationale d'éducation (AIE) / Bureau international d'éducation (BIE).
- Brousseau, G.** (1972). Processus de mathématisation. *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, 51(282), 57-84.
- Bru, M.** (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Bru, M.** (1997). *Connaître l'acte d'enseigner*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Document du CRIE n° 12).
- Bru, M.** (1998). Qu'y a-t-il à prouver, quand il s'agit d'éducation? La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement: après les illusions perdues. In C. Hadji y J. Baillé (dir.), *Recherche et éducation. Vers une "nouvelle alliance". La démarche de preuve en 10 questions* (p. 45-65). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bru, M.** (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession** (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York, NY: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Cisternas, C.** (2009). Investigación sobre la formación docente en Chile. Una aproximación a partir de la construcción de sus objetos de estudio, *tesis doctoral en Ciencias de la Educación* (1^a versión), Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Clifford, C. et Guthrie, J. W.** (1988). *Ed school: A brief for professional education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Coalition for Evidence-Based Policy** (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: A user friendly guide*. Washington, DC: US Department of Education, Institute of Education Sciences, national Center for Education, Evaluation and Regional Assistance (document accessible à l'adresse <<http://www.ed.gov/rschtat/research/pubs/rigorousavid/rigorousvid/index.html>>).
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L.** (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.** (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Council of Learned Societies in Education** (1996). *Standards of academic and professional instruction in foundations of education, educational studies, and educational policy studies* (2^e éd.). Ann Arbor, MI: CLSE (1^{re} éd. 1977-1978).
- Crahay, M.** (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck Université.
- de Fornel, M.** (1993). Intention, plans et action située. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quééré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 85-99). Paris: CNRS Éditions.

- Dunkin, M. J.** (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 39-80). Liège: Labor.
- Duru-Bellat, M. y Leroy-Audoin, C.** (1990). Les pratiques pédagogiques au CP: Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, 93, 5-15.
- Friedrich, J.** (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 93-112). Bruxelles: De Boeck Université.
- Fullan, M.** (1999). Quatre décennies de réformes de l'éducation. *Options CEQ*, 18, 27-40.
- Fullan, M. G. y Stiegelbauer, S.** (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Gersten, R.; Baker, S.; Pugach, M.; Scanlon, D. y Chard, D.** (2001). Contemporary research on special education teaching. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 695-722). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Goodlad, J. I.** (1993). La nécessité d'un renouvellement dans la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 211-224.
- Goodlad, J. I. y Su, Z.** (1992). Organization of the curriculum. In P. W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (p. 327-344). New York, NY: Macmillan.
- Gouvernement du Québec** (1996b). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (1998). Dossier: L'effet-enseignant. *Vie pédagogique*, 107, 21-48.
- Grossen, M.; Liengme-Bessire, M.-J. y Perret-Clermont, A.-N.** (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen y B. Py (dir.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (p. 221-247). Berne: Peter Lang.
- Gueorguieva, V.** (2004). *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.
- Habboub, E.** (2005). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique française*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Holmes Group** (1986). *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Holmes Group** (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Holmes Group** (1995). *Tomorrow's schools of education*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N.** (1996). The school improvement knowledge base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (dir.),

- Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (p. 59-93). London: Routledge.
- Houssaye, J.** (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 83-97.
- Imbert, F.** (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux: Éditions Matrice.
- Joas, H.** (1993). La créativité de l'action et la démocratisation de la différenciation. In P. Ladrière, P. Pharo y L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 263-274). Paris: CNRS Éditions.
- Kane, R.; Sandretto, S. y Heath, C.** (2002). Telling half the story: A critical review of research on teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Latour, B.** (1993). *La clé de Berlin et autres leçons d'un amateur de sciences*. Paris: La Découverte.
- Lebrun, J.; Lenoir, Y.; Oliveira, A. A. y Chalghoumi, H.** (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 265-285). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y.** (1993). Entre Hegel y Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? In P. Jonnaert y Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y.** (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raïsky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y.** (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y.; Larose, F.; Deaudelin, C.; Kalubi, J.-C. y Roy, G.-R.** (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). Document disponible à l'adresse <<http://www.espritcritique.org/>>.
- Lenoir, Y.; Lebrun, J.; Maubant, P.; Lacourse, F.; Hasni, A.; Oliveira, A.; Zaid, A. y Habboub, E.** (2006). *Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement scolaire primaire. Une collaboration scientifique France-Québec*. Rapport de recherche. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE).
- Lenoir, Y. y Vanhulle, S.** (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Livet, P.** (1993). Théorie de l'action et conventions. In P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (p. 291-318). Paris: CNRS Éditions.
- Mendro, R. L.** (1998). Student achievement and school and teacher accountability. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 12(3), 257-267.
- Norman, D.** (1994). Les artefacts cognitifs. In B. Conein, N. Dodier y L. Thévenot (dir.), *Les objets dans l'action* (p. 15-34). Paris: Éditions de l'EHESS.
- Powell, J. C. y Anderson, R. D.** (2002). Changing teacher's practice: Curriculum material and science education reform in the USA. *Studies in Science Education*, 37, 107-136.
- Py, B. y Grossen, M.** (1997). Interactions, médiations et pratiques sociales. In M. Grossen et B. Py (dir.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (p. 1-21). Berne: Peter Lang.
- Quéré, L.** (1997). La situation toujours négligée. *Réseaux*, 85, 163-192. Documento accesible en la dirección <<http://www.enssib.fr/autres-sites/reseaux-cnet/>>.
- Raymond, D.** (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 187-200.
- Rey, B.** (2007). *Situations et savoirs dans la pratique de classe*. Texto de la comunicación en el marco del simposio "Le concept de situation dans les pratiques d'enseignement: une approche individuelle ou collective?", Dixièmes rencontres du Réseau international Recherche-Éducation-Formation (REF), Sherbrooke, 9-10 octobre.
- Safty, A.** (1993). *L'enseignement efficace. Théories et pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schurmans, M.-N.** (2001). La construction sociale de la connaissance comme action. In J.-M. Baudouin y J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 157-177). Bruxelles: De Boeck Université.
- Schutz, A.** (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (Trad. A. Noschis-Gilliéron). Paris: Méridiens Klincksieck.
- Strong, J. H. y Tucker, P. D.** (2000). *Teacher evaluation and student achievement*. Washington, DC: National Education Association.
- Talbot, L.** (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Ange: Éditions Éres.
- Tardif, J.** (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, M.; Gauthier, C.; Gérin-Lajoie, D.; Lenoir, Y.; Lessard, C.; Martin, D.; Mujawamariya, D. y Mukamurera, J.** (2000). Savoirs professionnels et formation à l'enseignement. In Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, P. de Broucker, et A. Dolbec (dir.), *A pan-canadian education research agenda / Un programme pancanadien de recherche en éducation* (p. 91-119). Ottawa: Canadian Society for Studies in Education / Société canadienne pour l'étude de l'éducation.
- Tardif, M.; Lessard, C. y Gauthier, C.** (1998). Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard y C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris: Presses universitaires de France.

- Toh, K-A.; Ho, B-T.; Chew, C. M. K. y Riley II, J. P.** (2003). Teaching, teacher knowledge and constructivism. *Educational Research for Policy and Practice*, 2, 195-204.
- Vandendorpe, F.** (1999). Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît: les pratiques funéraires. *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, 199- 205.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y.** (2005). *L'état de la recherche sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Vergnaud, G.** (1994a). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde et P. Tavinot (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud* (p. 177-191). Grenoble: La Pensée sauvage.
- Vergnaud, G.** (1994b). *Apprentissages et didactiques, où en est-on?* Paris: Hachette.
- Vergnaud, G.** (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: Presses universitaires de France.
- Villers, D.** (1996). Des savoirs, des outils, des pratiques. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 283-300). Paris: L'Harmattan.
- Weber, M.** (1964a). *The theory of social and economic organization*. New York, NY: The Free Press (1^{re} éd. 1936).
- Weber, M.** (1964b). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Plon (1^{re} éd. 1947).
- Wideen, M.; Mayer-Smith, J. y Moon, B.** (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making a case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Wilson, S. M. y Berne, J.** (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary development. *Review of Research in Education*, 24, 173-210.

DESAFÍOS Y PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN RESPECTO A LOS SABERES ACTUALES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE QUEBEC

Research challenges and problems concerning current knowledge about teaching practices in primary education in Quebec

YVES LENOIR*

Resumen

El artículo describe el nuevo currículum para la educación básica, sus fundamentos socioideológicos y da a conocer un conjunto de críticas a éste, particularmente el hecho que se construya en torno a la tendencia tradicional y neoliberal así como la ausencia de finalidades sociales y educativas explícitas. Posteriormente se presentan algunos resultados de las investigaciones destinadas al análisis de las prácticas pedagógicas relacionadas con el nuevo currículum. Dichos hallazgos dejan en evidencia una serie de problemas graves relacionados con la aplicación del currículum actual que tienden a distorsionar los objetivos que éste buscaba lograr. El capítulo concluye que las investigaciones de las prácticas de enseñanza deben trascender la mera descripción, levantando lo que efectivamente hacen los profesores de básica en cuanto a la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, educación básica, reforma curricular de Quebec, saberes

Abstract

The article describes the new primary education curriculum, its socio ideological foundations and some criticism against it; particularly, its traditional, neoliberal basis as well as the absence of explicit social and educational aims. Some research findings aiming at analyzing pedagogical practices related to the new curriculum are then presented. Such findings reveal various serious problems in relation with the application of the current curriculum tending to distort the objectives it sought to achieve. The chapter concludes that research on teaching practices should go beyond mere description. Studies should gather information about what primary teachers actually do as far as the implementation of teaching-learning processes is concerned.

Key words: teaching practices, primary education, Quebec's curricular reform, knowledge

* Doctor en Sociología del Conocimiento, Universidad de Paris VII. Profesor Titular del Departamento de Enseñanza preescolar y primaria de la Facultad de Educación, Universidad de Sherbrooke, ylenoir@videotrou.cl

Introducción

Desde hace aproximadamente 20 años y considerando diferentes perspectivas, nuestros trabajos en la Cátedra de Investigación de Canadá sobre la Intervención Educativa (CRCIE) y en el Centro de Investigación sobre la Intervención Educativa (CRIE) se centran en el estudio de las prácticas de enseñanza en la educación primaria. Desde la perspectiva de las representaciones sociales de los profesores y de sus prácticas en clases comenzamos por analizar la utilización del enfoque interdisciplinario –introducido después de los años 70 en los programas de estudio– y su implementación a través de diferentes procedimientos de enseñanza-aprendizaje. Simultáneamente, el mismo tipo de análisis lo realizamos en didáctica de las Ciencias Humanas, así como también estudiamos las representaciones y las modalidades de utilización del texto escolar de estos profesores. De manera progresiva, la investigación sobre estos dispositivos procedimentales e instrumentales nos condujo a la necesidad de tener en cuenta las prácticas efectivas de profesores, tal como éstas se desarrollan en clases, a fin de caracterizar lo más sistemáticamente posible y en toda su complejidad el actuar docente para así poder llegar a describirlo y comprenderlo mejor. En paralelo, desde una perspectiva socioideológica y epistemológica, continuamos con el análisis de los documentos oficiales (programas de estudio, dictámenes, informes, textos políticos, etc.) relacionados con la tarea docente, lo que nos permitió analizar los resultados obtenidos en nuestras investigaciones a la luz de estos documentos –sean prescriptivos o de recomendación– y al mismo tiempo tener una mirada crítica sobre los mismos. Junto a este análisis, efectuamos una recensión bibliográfica de las publicaciones anglófonas y francófonas que presentaban resultados de investigaciones empíricas sobre las prácticas de enseñanza.

En el año 2001, cuando el Ministerio de Educación de Quebec (MEQ) comienza la implementación de un nuevo currículum para la educación primaria –enmarcado en un proceso más extenso de reformas del Sistema Educativo de Quebec–, nos involucramos en un conjunto de investigaciones destinadas a analizar las prácticas de enseñanza relacionadas con este nuevo currículum.

En el presente capítulo presentamos en primer lugar las características de este nuevo currículum ubicándolo al centro de la reforma del Sistema Educativo de Quebec. A continuación damos a conocer un conjunto de críticas a su respecto e igualmente mostramos los fundamentos socioideológicos que lo sustentan. Posteriormente, comunicamos algunos resultados de nuestras investigaciones, los que ponen de manifiesto una serie de problemas graves en cuanto a la aplicación del currículum actual, problemas que tienden a distorsionar las finalidades perseguidas por éste. Finalmente, a modo de conclusión, identificamos algunos desafíos y problemas de la investigación en los cuales deberíamos insistir a fin de comprender mejor las principales tendencias que predominan y animan el medio escolar.

El currículum de la enseñanza primaria y la reforma del Sistema Educativo de Quebec

Para comprender la dinámica y los fundamentos de la reforma actual del Sistema Educativo de Quebec, a continuación presentamos brevemente el contexto sociohistórico en el cual se enmarca.

Breve contexto histórico

Es importante señalar que desde 1867 con la creación de la confederación canadiense la responsabilidad de la educación escolar es asumida por cada provincia. La siguiente tabla (Tabla 1) sintetiza de manera cronológica las concepciones del currículum de la educación primaria de Quebec. Esta síntesis muestra su principal característica curricular, asignada por las instancias gubernamentales para los tres últimos y por la investigación para los dos primeros, y la postura epistemológica que lo sustenta según las mismas fuentes.

Tabla 1
CONCEPCIONES DEL CURRÍCULUM DE PRIMARIA DE QUEBEC,
1909-2000

Años	Currículum	Concepciones epistemológicas
1909-1959	Programa enciclopédico	Concepciones realistas
1959-1971	Programa enciclopédico	Concepciones realistas
1971-1981	Programas marco	Concepciones humanistas ¹
1981-2000	Programa basado en objetivos comportamentales	Concepciones neo-conductistas
2001-...	Programa basado en dominios y en competencias	Concepciones constructivistas y conductistas

El nuevo currículum de la enseñanza primaria (Gouvernement du Québec, 2001), implementado progresivamente desde septiembre de 2001, se enmarca en un movimiento de reformas del Sistema Educativo en debate desde el término de la Segunda Guerra Mundial, pero que comienza concretamente con la “Revolución tranquila”² en

¹ Para mayor información sobre la crítica a la concepción curricular humanista de la Reforma del Sistema Educativo de Quebec de los años 60, véase Lenoir (1991, 2002a, 2005a).

² La expresión Revolución Tranquila caracteriza los años 60, durante los cuales la sociedad quebequense, luego de una serie de debates post Segunda Guerra Mundial y de sus impactos sociales y

la primera mitad de los años 70 y que tiene por objetivo la integración paulatina de la sociedad quebequense en la lógica socioeconómica anglófona norteamericana de tipo neoliberal (Lenoir, 2005a). En ruptura con una ideología humanista, principalmente caracterizada de neotomista (1840-1950) y apoyada tanto por una ideología conservadora (Rioux, 1968) como por la corriente ultramontana sostenida por la Iglesia y un partido conservador (Monière, 1977), este movimiento de reformas introduce nuevos programas de estudio que en nombre de un humanismo renovado (Gouvernement du Québec, 1963-1965) –el de un pluralismo humanista– conduce al abandono del modelo francés basado en las Humanidades y en una cierta concepción elitista de la cultura, para adoptar en 1980 un currículum centrado en una valorización de las relaciones interculturales (el pluralismo cultural) y en una concepción neoconductista del aprendizaje, después de haber pasado durante la década de los 70 por una pedagogía humanista que promovía el desarrollo individual.

El currículum basado en objetivos comportamentales de los años 80

Estructurado en términos de objetivos comportamentales de enseñanza y de contenidos de aprendizaje jerarquizados, el currículum de los años 80 postulaba que los alumnos reharían a través de sus aprendizajes el camino a la inversa del presentado por éste. De esta forma, mientras la estructura curricular proponía: objetivos generales, objetivos terminales, objetivos intermediarios, elementos nocionales, los alumnos deberían iniciar sus aprendizajes a partir de los elementos nocionales para finalmente alcanzar el objetivo general propuesto. En efecto, ya no existe transmisión impuesta de manera explícita y frontal, pero la actividad de reconstrucción es absolutamente controlada, al menos en teoría, y básicamente orientada hacia la imposición de una realidad definida como ya existente o hacia la capacidad de aplicar los saberes-hacer. El sujeto “descubre”, gracias al maestro que le “revela” gradualmente el saber tal como “debe” ser aprehendido y las habilidades (saber-hacer) a aplicar. En una preocupación de racionalización instrumental, el aprendizaje es visto como un proceso de estructuración controlada de manera heterónoma seguido de una indagación controlada. Esta es la razón por la que Not (1979) habla de inculcación de los conocimientos y de un modelo de heteroestructuración de tipo coactivo.

A partir de 1985 las concepciones transmitidas por este currículum son sistemáticamente atacadas por diferentes organismos –en particular por el Consejo Superior de la Educación (CSE)– y académicos universitarios. Los aprendizajes promovidos por

económicos, pasa de una sociedad principalmente rural a una postmoderna, viviendo sin violencia grandes transformaciones en todos los ámbitos (ideológicos, políticos, económicos, culturales, educativos, etc.).

este currículum se consideran parcelados, demasiado instrumentales, acumulativos, desencarnados, poco significativos e impuestos. A esto se adhiere que en 1990 un informe del Ministerio de Educación de Quebec (MEQ) debe admitir que los programas se aplican poco o nada y que en consecuencia no son aplicables (Gouvernement du Québec, 1990).

Luego de diez años de debates, durante los cuales se llevaron a cabo los “Estados Generales de la Educación³” (1995-1996), se emiten dos informes gubernamentales importantes, numerosos dictámenes del CSE y una nueva política educativa gubernamental, lo que conduce al MEQ a introducir un nuevo currículum en el año 2001, producto de la voluntad gubernamental de “pasar del acceso de la educación del mayor número de alumnos, al éxito del mayor número de alumnos” (Gouvernement du Québec, 1997, p. 3).

El currículum de 2001

El nuevo currículum (Gouvernement du Québec, 2001) tiene como fundamentos epistemológicos al constructivismo y al conductismo, mientras que en su preversión final eran el socioconstructivismo y el cognitivismo (Gouvernement du Québec, 2000)⁴. Sus orientaciones principales son la preocupación en el alumno como sujeto que aprende, la presencia de “aprendizajes fundamentales y funcionales [...] actuales y culturalmente establecidos [...] calificados y diferenciados” (p. 3-4), la utilización de las perspectivas transversales e interdisciplinarias, un enfoque programa que garantiza la reagrupación de las materias escolares en dominios de aprendizaje⁵, la vuelta a los “saberes disciplinarios esenciales”, una concepción de actividades de enseñanza-aprendizaje centrada en la instauración de comunidades de aprendizaje, una estructuración en ciclos de aprendizaje⁶, el realce cultural y la introducción de nuevas perspectivas derivadas de las preocupaciones sociales como las educacionales para..., para el medio ambiente, la salud, el consumo y la ciudadanía.

³ Los Estados Generales de la Educación es un amplio proceso consultivo (de un año de duración) sobre las orientaciones del sistema educativo, realizado por el Gobierno de Quebec a toda la población quebequense, a todos los organismos representativos y a todas las esferas de actividad.

⁴ Para mayor información sobre una crítica de los fundamentos epistemológicos del nuevo currículum, véase Lenoir (2001) y Lenoir y Larose (2005).

⁵ Los dominios de aprendizaje hacen referencia a la reagrupación de disciplinas escolares en cinco grupos: idiomas, matemáticas y ciencias, del universo social, las artes, el desarrollo personal.

⁶ La enseñanza primaria se organiza en tres ciclos de aprendizaje, cada uno compuesto por dos años: 1^{er} ciclo = 1^{er} y 2^o año de primaria, 2^o ciclo = 3^{er} y 4^o año, etc. La enseñanza secundaria se estructura en dos ciclos de aprendizaje, el primero compuesto por los dos primeros años y el segundo por los tres restantes.

Según el documento oficial la operacionalización de estos fundamentos en el currículum de primaria debe realizarse a través de la utilización sistemática de las competencias disciplinarias y transversales. Las competencias disciplinarias son agrupadas en cinco dominios de aprendizaje (Idiomas, Matemáticas, Ciencias y Tecnologías⁷, Universo Social, Artes, Desarrollo Personal), debiendo privilegiar una enseñanza interdisciplinaria. Las competencias transversales, de carácter genérico, son de tipo intelectual, metodológico, personal-social y comunicacional. Estas competencias deben concretizarse “a través de los distintos dominios de aprendizaje” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 15). Por último, cinco dominios generales de formación (Salud y Bienestar, Orientación y Emprendimiento, Medio ambiente y Consumo, Medios de Comunicación, Convivencia y Ciudadanía) deben garantizar la consolidación de los aprendizajes en vínculo directo con las realidades humanas y sociales de la vida cotidiana.

Finalmente, en cada uno de los programas los objetos de aprendizaje se expresan en términos de competencias para el conjunto de los ciclos involucrados. Para cada competencia se encuentra: la explicitación de la competencia, sus vínculos con las competencias transversales, su contexto de realización, la progresión de los aprendizajes previstos para el alumno, los componentes de la competencia, sus criterios de evaluación y las expectativas de logro para cada ciclo. Al final de cada programa se encuentra la lista de los “saberes esenciales” prescritos.

Con la implementación de este currículum, más allá de lo señalado, el MEQ espera conducir a los profesores de primaria a la apropiación de nuevas prácticas que favorezcan la adquisición por parte de los alumnos de los aprendizajes esenciales determinados por el currículum (instruir), del desarrollo de actitudes y conductas sociales, conforme a las reglas, normas y valores actuales de la sociedad (socializar) y que igualmente garanticen el éxito escolar del mayor número de alumnos (calificar). Se trata de las tres misiones concedidas a la escuela por el Gobierno de Quebec (1997). De esta forma, tanto para políticos y gestores como para muchos académicos universitarios, este cambio implicaría un importante giro en los procesos de enseñanza, al cual los profesores son llamados a implementar. Fullan (2001), basado en Cuban (1988), indica que las reformas actuales no solicitan a los profesores de hacer lo que ya hacían, ni mucho menos de hacerlo mejor (primer nivel de cambio); por el contrario, éstas demandan instaurar nuevas formas de hacer (segundo nivel de cambio).

⁷ Empleamos el plural para identificar Matemáticas, Ciencias y Tecnologías y no el singular como lo hace el nuevo programa de la educación primaria de Quebec.

El Movimiento de Reforma del Sistema Educativo de Quebec

Es importante reconocer que desde hace medio siglo las transformaciones del Sistema Educativo de Quebec y sus currículums se realizan en base a procesos democráticos a través de amplias consultas, como es el caso de la presente reforma luego de los Estados Generales de la Educación. Después de los años 50, el nivel de escolarización de los quebequenses se eleva extraordinariamente y la escuela se abre a la diferencia, especialmente a los emigrantes y a los alumnos con dificultades de todo tipo. Entonces, el principal esfuerzo es puesto en la formación inicial y continua de los profesores. Así, la calidad de los profesores de todos los niveles educativos, desde el preescolar a la universidad, aumenta de manera considerable. Recientemente, el sistema de enseñanza de tipo confesional –católico o protestante– es sustituido por uno de tipo lingüístico, más respetuoso de las diferencias culturales y religiosas de una sociedad multiétnica, propia a Quebec.

En realidad, la presente reforma del Sistema Educativo no sólo ha conducido a la renovación de los programas de estudio, sino que también ha abordado otros ámbitos, entre las cuales Lessard (2006) destaca:

- intervenir desde la primera infancia, por medio de la instauración de una “red de centros para primera infancia, la extensión de la educación preescolar a tiempo completo desde los 5 años de edad, los servicios de guardia escolar, una reducción sustancial del número de alumnos por curso en la educación preescolar y primer ciclo de primaria, así como un aumento del tiempo de la enseñanza en la educación primaria, a partir del presente año” (p. 5),
- elevar el nivel cultural y enseñar las materias esenciales, reduciendo la matriz de materias de secundaria y priorizando el aprendizaje del francés escrito y de un tercer idioma (el inglés es considerado como el segundo idioma),
- otorgar más autonomía a la escuela, traspasando algunas responsabilidades a las escuelas, pero exigiendo planes de éxito⁸ de su parte,
- apoyar la escuela de Montreal y, de manera general, de Quebec, invirtiendo importantes fondos y creando diversos programas,
- fortalecer la formación de los profesores de la enseñanza profesional y técnica, modernizando los equipamientos y apoyando la reforma de esta formación impulsada en los años 90,
- consolidar y racionalizar la enseñanza superior a partir de la instauración de programas de ayuda, asociados a una mayor eficacia y eficiencia como lo han sido

⁸ Respecto a los planes éxito, ver la nota 9.

“los contratos de desempeño” exigidos a las universidades y los “planes de éxito” a los medios escolares por el gobierno quebequense”⁹.

En resumen, a principios del siglo XXI la fisionomía del Sistema Educativo de Quebec es profundamente transformada, siendo varios los factores que explican estas transformaciones. Así, es posible distinguir tres desafíos a nivel social (Lenoir, 2007): en primer lugar, ante un abandono escolar de aproximadamente un 30% de los alumnos antes de finalizar sus estudios secundarios, es necesario encontrar los medios y las estrategias que garanticen la perseverancia y el éxito escolares del mayor número posible de alumnos. En segundo lugar, las presiones sociales asociadas a la gran diversidad multiétnica de la población conducen a las autoridades a focalizarse en la equidad social y la igualdad de oportunidades; y en tercer lugar, la calidad y la eficacia de la enseñanza se convierten en una preocupación constante y objeto de permanentes debates. A fin de poder alcanzar estos objetivos es que el Gobierno de Quebec adoptó, en materia curricular, la perspectiva constructivista, el enfoque basado en competencias y la supresión de la compartimentación de disciplinas sustituyéndola por los dominios de aprendizaje; apostando de esta forma, por la interdisciplinariedad, la exigencia del realce cultural, la “vuelta” a los aprendizajes esenciales, etc. Bajo esta perspectiva, igualmente se les exigió a los establecimientos universitarios una reforma en paralelo de la formación inicial de profesores, sustentada en las mismas orientaciones y promoviendo la profesionalización del cuerpo docente.

Un currículo cuestionado por malas razones

Desde hace varios meses este currículum es objeto de una gran oposición. En particular, se le acusa de promover un lenguaje inaccesible a los profesores, de imponer a éstos nuevas formas de hacer, de negar todo valor a la evaluación al instaurar ciclos de aprendizaje, pero sobre todo de excluir los saberes disciplinarios en favor de modalidades de aprendizaje que no los considerarían. De este modo, el enfoque basado en competencias

⁹ Por un conjunto de razones económicas, políticas e ideológicas el Ministerio de Educación de Quebec impuso a las universidades la obligación de presentar contratos de desempeño y a las comisiones escolares planes de éxito. De esta forma, las universidades debían comprometerse a elevar sus resultados tanto en el ámbito de la investigación como de la enseñanza. En lo que concierne a las organizaciones escolares, estas debían comprometerse a promover la perseverancia y el éxito escolar para todos los alumnos de la provincia, con el fin de reducir la tasa de abandono escolar (cerca del 30% para el conjunto de Quebec) entre otras cosas. Sobre la base de los contratos de desempeño y la rendición de cuenta, es que el financiamiento gubernamental se garantiza e incluso puede elevarse. Lo mismo ocurre con la enseñanza primaria y secundaria donde los suplementos financieros específicamente permiten apoyar los esfuerzos de escolarización en los medios escolares desfavorecidos.

prescindiría de los saberes, el proyecto (como dispositivo de enseñanza-aprendizaje) sería valorizado en detrimento de los procesos de aprendizaje, los alumnos construirían sus conocimientos de manera solitaria a partir de su primera cultura eludiendo así las contribuciones de una segunda cultura, lo que por cierto constituye la riqueza de nuestras sociedades, y éstos sólo tendrían que autoevaluarse para validar sus conocimientos, etc. A esto se añaden las críticas referidas a la sobrecarga laboral de los profesores, la falta de formación continua y de apoyo en la enseñanza, etc.

Así como lo mencionamos (*Ibid*), “a pesar de que nadie puede ignorar las *zonas de sombra* que reclaman ser clarificadas y que exigen precisiones, los vacíos que necesitan ser superados y las debilidades que deben ser corregidas, de ningún modo estos problemas avalan el rechazo a la presente reforma y el abandono del currículum actual (o en implementación) para volver a prácticas de enseñanza que se dicen haber hecho prueba de eficacia... en otro tiempo” (p. 17). Por una parte, al igual que Lessard (2006), destacamos una serie de carencias en el proceso de implementación de este nuevo currículum:

- la reducción de un número importante de consejeros pedagógicos¹⁰ entre los años 1995 y 2000, tras la instauración de la política financiera destinada al déficit cero,
- las preocupaciones políticas, estructurales y administrativas en torno a la fusión de las comisiones escolares¹¹, ocultando así las necesidades educativas,
- la falta de experimentación seria y de larga duración del nuevo currículum en las escuelas piloto,
- problemas en las versiones del nuevo programa, respecto a sus fundamentos,
- ausencia de modalidades de evaluación de los aprendizajes en la fase inicial de implementación del currículum,

¹⁰ Un consejero pedagógico, por lo general, es un profesor que ha sido liberado de la enseñanza luego de haber finalizado estudios universitarios de maestría y cuyas competencias pedagógicas y didácticas son reconocidas. Este consejero tiene la función de garantizar la formación continua en terreno (de profesores de enseñanza primaria o secundaria) y además apoyar a través de sus consejos a los profesores en sus prácticas.

¹¹ Una comisión escolar es una entidad jurídica a la cual el Ministerio de Educación le ha delegado sus poderes a fin de administrar a nivel organizativo, financiero, pedagógico, etc., las escuelas primarias y secundarias en un territorio determinado. Los responsables (los comisarios) de cada comisión escolar (72 actualmente en Quebec) son elegidos democráticamente por el conjunto de la población del territorio en cuestión. El Ministerio de Educación conserva la responsabilidad de la producción de los programas de estudio y el poder de negociación con los sindicatos docentes en lo que concierne a los acuerdos colectivos que regulan los deberes y derechos de los profesores.

- problemas de asesoramiento a los profesores y de transmisión de experticia, teniendo en cuenta la entrada de nuevos profesores como consecuencia de un proceso masivo de jubilación tanto de profesores como de directivos de las escuelas,
- tres años de boicot sindical por razones salariales y no por la implantación del currículum, dos años de sesiones de formación para los profesores en ejercicio y un año de boicot directamente vinculado a la implementación de los programas de primaria,
- ausencia de evaluación de la formación de profesores desde hace seis años, considerando que se invirtieron 120 millones de dólares.

A esta lista agregamos –en la cual casi la totalidad de ellas son independientes del currículum y que están esencialmente relacionadas con problemas de orientación, asesoramiento, apoyo y dirección– que la producción de textos escolares y de sus guías de acompañamiento guardan poca o ninguna relación con las orientaciones de este nuevo currículum, a pesar de las evaluaciones gubernamentales realizadas. Situación relevante puesto que las investigaciones ponen de manifiesto que los profesores principalmente consultan los textos escolares y no el documento curricular; sistemáticamente este documento es substituido por el texto escolar.

Por otra parte, es importante considerar la reforma y los programas de estudio desde otro punto de vista, uno mucho más fundamental, o sea, bajo las perspectivas ideológicas, políticas y económicas: así como lo señala Reboul (1971), [...], “la educación es inseparable de la política, es decir, de la vida de *La cité*, de las relaciones económicas y sociales que la constituyen, de la forma de su Gobierno [...]”. Por un lado, toda educación depende de una opción política [...] y, por otro, la educación en sí no es “neutra” (p. 79). La educación es influenciada de manera directa por el contexto social e ideológico en el cual se enmarca y, principalmente, es sobre el conjunto del sistema escolar – las políticas, las expectativas y finalidades, las actitudes y valores, la estructura y el contenido del currículum– que la influencia de la ideología dominante se hace sentir (Guttek, 1988). Esto es lo que conduce a Dottrens (1964) a señalar que “las razones citadas para revisar los programas de enseñanza son siempre de naturaleza sociológica dado que conviene adaptarlos a las condiciones y a las nuevas necesidades. Es muy raro, si existe el caso, que se emprenda una revisión de programas por razones pedagógicas (p. 38)” (Lenoir, 2005a, p. 650). Sin entrar en detalles, en esta sección no reanudamos la demostración efectuada en el artículo cuyo extracto venimos de citar y que igualmente hemos desarrollado en otros artículos (Lenoir, 2002b, 2004, 2005b, 2006a, 2006b; Lenoir y Vanhulle, 2008), simplemente queremos poner en evidencia que más allá de los discursos socioeducativos otras razones más profundas, que motivan su aplicación, se encuentran al origen de las transformaciones de los sistemas educativos.

En el caso actual, la hipótesis que formulamos, apoyada en numerosos ejemplos, es que la reforma actual se encontraría bajo la influencia ideológica neoliberal y bajo una lógica economicista cuyas finalidades educativas se orientan principalmente a la preparación de un empleo en un sistema de mercado. Si retomamos las funciones del sistema educativo desarrolladas por Bourdieu (1967), estaríamos hablando de las funciones externas, de adaptación, “de preparación a un oficio, a una profesión, de adaptación a las necesidades de la economía. De este modo, la escuela tiene por función garantizar una formación profesional teniendo en cuenta la actual división social y técnica de la sociedad y los objetivos económicos que ésta promueve” (Lenoir, 2008, p. 51).

Entonces se podría pensar que las críticas “virulentas” dirigidas al currículum, que van hasta solicitar su abandono, se construyen en oposición a esta ideología neoliberal y a su aplicación mercantil en el ámbito escolar. Sin embargo, formulamos la hipótesis de que en ciertos casos los autores de dichas críticas se focalizan exclusivamente en los problemas de tipo organizacional, pedagógico, didáctico, etc. –que sin duda existen–, sin percibir los problemas de fondo de este currículum. No obstante, igualmente pensamos que estas críticas se centran en otros dos casos particulares. Por una parte, se asiste a oposiciones que se apoyan en una mirada nostálgica de un tiempo en que los saberes disciplinarios poseían la exclusividad en el proceso educativo escolar y donde estos saberes además permitían disciplinar los espíritus rebeldes de la juventud, en el sentido desarrollado por Foucault (1975). La visión de estos paladines del orden y del conservadurismo lleva con ellos el sueño de regresar a la tradición estereotipada y del elitismo: enseñar era muy fácil, puesto que se trataba de transmitir a los alumnos atentos –o que por un conjunto de medidas coercitivas se volvían atentos– informaciones (“saberes” ya contruidos) presentadas de manera sistemática que éstos debían retener por medio de la ejercitación y la memorización. Todo estaba tan bien presentado que la responsabilidad del fracaso era consecuencia exclusiva del alumno indisciplinado y perezoso, a veces caracterizado por algunas taras psíquicas producto su “condición social”.

Por otra parte, igualmente pensamos que el rechazo al currículum proviene de los defensores conscientes o no de un neoliberalismo exacerbado, que no se preocupan de los ideales (la emancipación humana y la educación ciudadana) que han sustentado el desarrollo de los sistemas educativos en los Estados-Nación democráticos modernos. En nombre de la eficiencia, entendida como la valoración de los factores de producción medidos monetariamente desde la perspectiva del costo-eficacia o del costo-beneficio (Paul, 2005) y que traslada la cuestión de la calidad educativa de la enseñanza a los aspectos económicos, pero también en nombre del rendimiento que se acompaña de un individualismo exacerbado (Lenoir, a publicarse), la escuela es comprendida como una empresa en el mercado del saber cuyo objetivo es la producción del capital humano: “el capital humano es el conocimiento que los individuos adquieren a lo largo de su vida y que utilizan para producir bienes, servicios o ideas en un contexto de mercado”

(Barrow, Didou-Aupetit y Mallea, 2003, p. 3). En el mismo sentido, Giroux (2003) subraya que “la cultura comercial sustituye a la cultura del pueblo y el lenguaje del mercado al lenguaje de la democracia. Al mismo tiempo, la cultura comercial corroe la estructura de la sociedad civil y la función de la escuela se transforma para reemplazar “una democracia de ciudadanos por una de consumidores” (Grace, 1997, p. 315). Este consumismo tiene como consecuencia ofrecer únicamente este tipo de ciudadanía a los niños y adultos” (p. 120). En esta selva escolar –que es bien poco educativa, pero esencialmente técnico-instrumentalista en la cual reina el individualismo– el sujeto que aprende, aprende solo y como único responsable de sus éxitos, ya que la finalidad última es la desvinculación total del Estado y entregar la responsabilidad del sistema educativo en manos de la iniciativa privada. Esta orientación, que se enmarca en la lógica del Consenso de Washington¹², de cierta manera se vincula a la anterior dado que promueve y legitima la segregación y la exclusión social; en consecuencia, la selección se basa en condiciones objetivas –sociales, culturales, económicas, etc.– en las cuales viven los seres humanos. Evidentemente, esta orientación rechaza los objetivos de igualdad de oportunidades, de equidad y justicia social, de perseverancia y éxito escolar que

¹² Así como lo hemos mencionado antes (Lenoir, 2005b), “el economista John Williamson (1990), que posteriormente se convirtió en el principal economista del Banco Mundial, en 1989 califica la política definida por el G7 con el fin de señalar sus diez recomendaciones para la reforma de algunas economías nacionales del “Consenso de Washington”. Williamson sintetiza este consenso ideológico en diez puntos que se traducen en el núcleo duro de las concepciones neoliberales defendidas por von Hayek (1985/1944), Milton Friedman (Friedman y Friedman, 1971/1962), la escuela de Chicago (p. 163) y la escuela de Virginia. Se trata de un conjunto de directivas de política económica elaboradas en una reunión “oscura” celebrada en 1979 por un grupo de economistas norteamericanos, funcionarios del Gobierno de Estados Unidos, del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Aplicadas a ciegas durante los años 80, sin nunca haber sido objeto de ningún debate, sin haberse sometido a ninguna votación e incluso sin haber tenido ratificación formal de parte de los países a los cuales se les impusieron, estas directivas condujeron, por ejemplo, a la Argentina a la bancarota y a otros países de América Latina a la miseria. Estas medidas tuvieron como efecto un aumento dramático de las desigualdades y un desmesurado crecimiento de la pobreza en el mundo. Establecido en oposición al consenso estructuralista de los años cincuenta –nekeynesiano en los países industrializados– y a los teóricos neoclásicos y neomarxistas, el Consenso de Washington se basa en la convicción de un mercado totalmente libre y regulador. Postulaba que con su aplicación el crecimiento económico aumentaría, la pobreza disminuiría y el empleo crecería. Ocurriendo en realidad lo contrario. El Consenso de São Paulo de junio de 2004, derivado de la 11ª Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Comercio y el Desarrollo (CNUCED XI), cuyo tema central fue “reforzar la coherencia entre las estrategias nacionales de desarrollo y los procesos económicos mundiales para el crecimiento y el desarrollo”, bajo un discurso ortodoxo a nivel neoliberal reanuda varias de las diez medidas del Consenso de Washington, reconoce la mundialización como un hecho consumado, reteniendo la necesidad de estrategias nacionales de desarrollo (¡lo que induce a una contradicción evidente con el modelo de la mundialización de los intercambios establecidos!) pero sin tener en cuenta los fenómenos nacionales e internacionales concernientes a las estructuras no-igualitarias, hipotecarias, financieras, fiscales, culturales, etc.

a pesar de todo habían resistido, así como también reduce la calidad y la eficacia de la enseñanza a la eficiencia del sistema. En nombre de la ideología neoliberal (nunca citada) durante las elecciones provinciales de 2007, las propuestas de algunos partidos políticos de Quebec promovieron explícitamente una visión utilitarista-individual de la escuela. En nombre de la autonomía individual y del dogma del libre mercado y de la libre competencia, incluyendo aquel del saber, estas propuestas se apoyaban en tres grandes principios defendidos por los “nuevos economistas”: la adhesión a la concepción tradicional transmitida por la “mano invisible” de Adam Smith, que afirma que el mercado y la libre competencia garantizan una adecuación entre los intereses individuales y el interés general; la creencia de que los seres humanos se comportan, cualesquiera que sean las circunstancias y con pleno conocimiento de causa, de manera perfectamente racional¹³, y que la racionalidad económica se aplica a todas las dimensiones de la vida social de las personas, incluyendo la educación. Las incidencias de este tercer principio son considerables. Así, y en concordancia con esta visión individualista generalizada, le corresponde a cada persona “comprar” servicios educativos en función del beneficio que extraerá. Dicha demanda se detiene una vez que el interés individual es satisfecho. Tal perspectiva conduce a la eliminación de la gratuidad escolar, de toda regulación y obligación social fuera del mercado y, por consiguiente, a la exclusión del rol del Estado y a la privatización y liberación de las “fuerzas del mercado”¹⁴. En función de lo mencionado, formulamos la hipótesis de que un cierto número de agrupaciones (de interés) consideran que la reforma no va lo suficientemente lejos.

¹³ Esta concepción hace referencia a la concepción weberiana de la acción racional respecto a un fin (Weber, 1964a, 1964b).

¹⁴ Clerc (2007) concluye del análisis del rechazo del *Welfare State* keynesiano, efectuado por economistas partidarios de la ideología neoliberal, que según estos últimos “la compatibilidad de los intereses es espontánea y total. El Estado solamente es el guardián de las leyes y de la propiedad, y el que hace que reine la ley y el orden. La sociedad no tiene conflictos, violencia, ni relaciones de fuerza. La racionalidad económica de cada persona contribuye armoniosamente al orden colectivo. El mercado cubre toda la vida social, la cual se reduce a una infinidad de cálculos costo-ventajas. Todo se soluciona en el mercado, sin enfrentamientos: si adoptamos el término de Pierre Rosanvallon diríamos que estamos frente a un “capitalismo utópico” que no deja lugar a la política, es decir, frente a relaciones de fuerza, a choques de intereses. Una sociedad supuesta que no conoce conflicto alguno, no puede ser otra que una sociedad totalitarista. Por uno de esos curiosos hechos cuya historia es habitual, la utopía liberal de los “nuevos economistas” es la cuna de una implacable dictadura: la del mercado. Sin duda, no es casualidad que Friedman fuese uno de los primeros economistas en visitar al general Augusto Pinochet” (p. 13).

Resultados alarmantes de la investigación

Ante un currículum que no explicita sus finalidades sociales y educativas, ante su crítica que se construye en torno a dos principales tendencias –tradicional y neoliberal– que, no obstante, se unen para exigir la retirada o al menos la introducción de cambios profundos, ¿cómo posicionarse como investigadores preocupados de la problemática de los procesos de enseñanza-aprendizaje? Como lo mencionan Maturana y Varela (1988) respecto a la interpretación de los fenómenos cognoscitivos, *caminando al filo de la navaja o a la vez intentando evitar a Charybde y Scylla*, es que debemos emprender trabajos sobre las prácticas de enseñanza que eviten proporcionar “municiones” a los partidarios de un conservadurismo socioeducativo que reivindican cada vez más una enseñanza frontal-tradicional centrada en la transmisión de saberes cosificados, así como a los partidarios de una enseñanza fundada únicamente en los saberes técnico-instrumentales en nombre de la “vuelta” a los aprendizajes esenciales y de una concepción estrictamente utilitarista de la educación. No podemos estar de acuerdo con las concepciones de enseñanza-aprendizaje en términos ni de revelación, ni de contemplación, ni de descubrimiento, ni mucho menos en términos de imposición de habilidades funcionales únicamente.

Sin embargo, estas no son las únicas dificultades a las que se enfrentan nuestras investigaciones. De hecho, nuestras dos últimas investigaciones sobre las prácticas de enseñanza¹⁵ en la educación primaria nos conducen a resultados cuyos vínculos con las dos tendencias que acabamos de resumir no aparecen a primera vista. En efecto, si los resultados de estas investigaciones dan cuenta de la utilización prácticamente generalizada y sistemática de la “ejercitación” en las prácticas efectivas de enseñanza,

¹⁵ La investigación titulada *Rapports entre curriculum et intervention éducative dans l'enseignement primaire*, investigación trienal (2001-2004), estuvo bajo la dirección de Yves Lenoir. Financiada por el programa de investigación ordinaria (N° 410-2001-0628) del *Conseil de recherches en sciences humaines du Canada* (CRSH), en la cual participaron a título de coinvestigadores: Marc Boutet, Colette Deaudelin, Céline Garant, Jean-Claude Kalubi, François Larose, Philippe Maubant, Carlo Spallanzani. Los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación, Hajer Chalghoumi y principalmente Sylvie Routhier y del Doctorado en Educación Béatrice Halsouet, se desempeñaron como asistentes de investigación.

La investigación titulada *Contribution au développement d'un référentiel professionnel basé sur la pratique enseignante: à quelles compétences professionnelles les enseignants du primaire recourent et disent recourir dans leur pratique?*, investigación trienal (2004-2007), igualmente bajo la dirección de Yves Lenoir, estuvo financiada por el programa de investigación ordinaria (N° 410-2004-1887) del *Conseil de recherches en sciences humaines du Canada* (CRSH), en la cual participaron como coinvestigadores: Colette Deaudelin, Jean-François Desbiens, Abdelkrim Hasni, France Lacourse, François Larose, Johanne Lebrun, Philippe Maubant, Carlo Spallanzani. Los estudiantes del Doctorado en Educación El mostafa Habboub, Anne Catherine McConnell y María Alejandra Morales-Gómez se desempeñaron como asistentes de investigación.

éstas principalmente evidencian que las preocupaciones de los profesores de primaria se focalizan en la utilización de dispositivos procedimentales que calificamos de facilitadores.

Un facilitador es cualquier dispositivo procedimental de tipo pedagógico, socioefectivo y organizacional (estrategias de enseñanza, técnicas, métodos pedagógicos, organización espacial, relaciones emocionales, etc.), independiente de los contenidos disciplinarios y de su explotación a nivel didáctico, que favorece positivamente las condiciones de aprendizaje (Gersten, Baker, Pugach, Scanlon y Chard, 2001). Nuestros trabajos muestran que una parte importante del desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje se centra en estos facilitadores, incluyendo la utilización del procedimiento de resolución de problemas (Lenoir, 2006c; Lenoir, Maubant y Routhier, en edición). Los resultados del análisis de los extractos verbales referidos a la explicitación que hacen los profesores de las planificaciones de sus actividades (las que igualmente fueron registradas en bandas audiovisuales), se orientan en el mismo sentido. La focalización en los facilitadores organizacionales, relacionales y socioemocionales, que los profesores de la segunda investigación (todavía en curso) han confirmado y legitimado explícitamente, se acompaña de una tendencia que es ampliamente compartida por los profesores de primaria, la tendencia a concebir los procesos de aprendizaje desde una perspectiva epistemológica compartida entre un constructivismo ingenuo y un constructivismo radical. De esta forma, un postulado más o menos implícito y muy compartido por los profesores es el de pensar que el trabajo en equipo contiene en sí mismo las fuentes del conocimiento, que un proceso de aprendizaje se basa en el intercambio de puntos de vista entre los alumnos y que la opinión emitida es suficiente. En síntesis, que la interacción en sí misma, no mediatizada por los procesos de regulación cognitiva por parte del profesor, es garante de la construcción del saber: los alumnos actuarían por y en sí mismos y por consiguiente el saber surgiría gracias a sus interacciones.

Lo que estas dos investigaciones constatan, observado igualmente en otras investigaciones precedentes (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter y Roy, 2001), es una doble ausencia. La primera, es la ausencia de saberes disciplinarios, de un proceso de enseñanza-aprendizaje estructurado de saberes homologados que permiten construir la realidad humana, social y natural, expresarla y entrar en relación con ella. Así la pregunta que nos hacemos es *¿Qué ha pasado con los saberes?* Junto a una ejercitación que está muy presente y que adopta las formas más tradicionales, observamos que las secuencias introducidas por el profesor en su práctica en clases, referidas al desarrollo de los procesos cognitivos y en vínculo con los saberes prescritos, son poco identificadas. El análisis de entrevistas de la planificación de estas actividades de aprendizaje, realizadas antes de su operacionalización en la clase, igualmente constata la poca preocupación que los profesores le otorgan a los aspectos cognitivos. En el mejor de los casos, los profesores citan el objeto cognitivo que será tratado haciendo

referencia al texto escolar, pero toda su atención es dirigida hacia la implementación de condiciones favorables (los facilitadores).

En consecuencia, la segunda ausencia constatada es la utilización prácticamente inexistente de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje de carácter científico. Estos procedimientos de aprendizaje hacen referencia a los procesos cognitivos mediadores implementados por el alumno en su operacionalización de la relación que establece con los objetos del saber a fin de producir la realidad natural, humana y social, expresarla y vincularla con la realidad ya construida. Se trata de los procedimientos de conceptualización, de resolución de problemas, experimental, comunicacional, estético, de concepción y de realización. Estos procedimientos se concretizan por medio de la sucesión de acciones realizadas por los sujetos en situación de aprendizaje bajo un objetivo de integración de manera concomitante o consecutiva a la acción del profesor, utilizando diversos recursos internos y externos con el objeto de establecer una relación apropiada con el saber y así poder alcanzar los objetivos cognitivos establecidos.

Lo que ocasionalmente es posible observar, es la utilización de procedimientos de “sentido común” usados en la vida cotidiana; es decir, utilizar procesos naturales característicos del conocimiento “común” que funcionan según esquemas operatorios implícitos, discontinuos o ambiguos y en base a modalidades de determinación empírica, propios de la intuición, la sensación pura o la percepción y que no ejercen control crítico sobre su producción y utilización de los procedimientos implementados. Por consiguiente, se les solicita a los alumnos conducir su proceso de construcción del saber de manera similar a como lo hace en la inmediatez del día a día. Un ejemplo destacado es cómo los profesores explotan el procedimiento experimental. El análisis de los registros audiovisuales (filmaciones) de las clases evidencia una gran confusión entre el ensayo-error, la experiencia, la expresión de opiniones y la experimentación que requiere de la elaboración de un protocolo basado en una o más hipótesis y que se apoya en los conocimientos previos a verificar. En cuanto al procedimiento de resolución de problemas, que es una de las orientaciones centrales e indispensables del nuevo currículum, el análisis de estos registros muestra que si bien todos los profesores señalan utilizarlo éste no incorpora las dimensiones cognitivas. Este procedimiento serviría más bien para solucionar problemas de tipo organizacional, relacionales o afectivos (Lenoir, 2006).

Conclusión

A la luz de estos resultados –sin pretender generalizarlos puesto que sólo hacen referencia a un grupo de profesores de primaria de Quebec–, e igualmente teniendo cuenta que nuestras investigaciones han puesto en evidencia aspectos más positivos en cuanto a la interpretación que hacen los profesores del currículum actual (Lenoir, Maubant y

Routhier, 2007), formulamos la hipótesis de que las prácticas de enseñanza analizadas se enmarcan en la concepción norteamericana del proceso educativo, tendiendo a responder a expectativas neoliberales cada vez más presentes en el sistema escolar.

Si los defensores de un enfoque frontal de la enseñanza –enseñanza focalizada en la transmisión descendente de los saberes– apuntan a una perspectiva tradicional y a un modelo rechazado al menos oficialmente después de los años 60, la concepción técnico-instrumentalista de la enseñanza progresivamente le sigue y participa de la lógica pragmática anglófona norteamericana (Lenoir, 2002b, 2005a). Esta lógica, establecida en los Estados Unidos a partir de los años 80, en oposición a las concepciones humanistas tradicionales que ponen de manifiesto una educación no utilitarista, cultural y académica (Rudolph, 1977), se apoya en dos dimensiones complementarias, la del “saber-hacer” y la del “saber-ser”: “En los Estados Unidos, no se plantea el problema del saber porque no es a partir de éste que el sujeto se hace libre. Lo que lo hace libre es la capacidad de actuar de manera autónoma sobre y en el mundo. El problema central no es el del saber ni el del sentido ya que el sentido es dado por la sociedad americana, juzgada *a priori* como fundamentalmente buena y justa, dado que es el producto de un “destino manifiesto” querido por Dios; pero sí el de la funcionalidad, el del saber-hacer que exige un determinado saber-ser. De esta forma, la relación con el sujeto [y no con el objeto del saber] es prioritaria. Por consiguiente, es importante cuestionarse sobre las perspectivas pedagógicas –el cómo hacer– que favorecerán la mejor instauración de dispositivos que permitan alcanzar estas finalidades, permitiendo al sujeto incorporar a través de sus aprendizajes las normas y los valores sociales propuestos en el currículum y a su vez desarrollar las habilidades instrumentales requeridas para intervenir sobre y en el mundo” (Lenoir, 2002, p. 104).

Si esta hipótesis es fundada, se comprende mejor por qué y cómo se llevan a cabo las prácticas de los profesores de Quebec, su preocupación constante en los aprendizajes instrumentales y los facilitadores organizacionales, relacionales y socioemocionales. Esto significaría que los profesores adoptan prácticas que se muestran coherentes y en armonía, pero no con el documento oficial del currículum sino con la ideología que éste promueve, el cual es portador de un discurso socioideológico dominante, utilitarista, individualista y neoliberal. Sin embargo, debemos mencionar que los profesores de ninguna forma estarían alterando las orientaciones del currículum, pero sí podemos pensar –tal vez rápidamente– que éstos son portadores, sin duda inconscientes, de las orientaciones socioideológicas que atraviesa Quebec desde hace varias décadas.

Desde el punto de vista de la investigación, pensamos que el estudio de las prácticas de enseñanza no puede limitarse únicamente a su descripción. El investigador debe ir más allá de este tipo de análisis, ciertamente inevitable, para llegar a comprender lo que “realmente” hacen los profesores de primaria en clases, y esforzarse en levantar las tensiones, contradicciones, fundamentos y orientaciones que actúan a nivel epistemológico,

ontológico, ideológico, social, ético y axiológico, para así poder comprender mejor las fuertes tendencias que animan el medio escolar.

Este capítulo presentó un breve resumen de los resultados actuales de la investigación sobre las prácticas de enseñanza en la educación primaria, prácticas que se enmarcan en el contexto de una reforma que actualmente es objeto de una fuerte polémica en lo que concierne al currículum. Detrás de esta polémica, se perfilan posturas ideológicas y economicistas neoliberales que ponen en peligro los fundamentos sociales y educativos a la base de esta reforma: alcanzar el éxito escolar del mayor número de alumnos, bajo la preocupación de la equidad y la justicia social. No obstante, igualmente es necesario constatar problemas de lectura e interpretación del currículum por parte de los profesores y de su aplicación en la sala de clases. La situación así definida levanta una serie de problemas de fondo respecto a la investigación a seguir, investigación que debería permitir describir y comprender lo que “efectivamente” hacen los profesores de primaria, en cuanto a la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Barrow, C. W., Didou-Aupetit, S. y Mallea, J.** (2003). *Globalisation, trade liberalisation, and higher education in North America. The emergence of a new market under NAFTA?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Clerc, D.** (2007). Ordre social et dictature du marché. *Manière de voir. Le Monde diplomatique*, 91, 11-13.
- Cuban, D.** (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, 70(5), 341-344.
- Dottrens, R.** (1964). Tradition et bon sens en éducation. *Société Binet Alfred et Simon Théodore*, 478, 36-40.
- Foucault, M.** (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Fullan, M. G.** (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gersten, R.; Baker, S.; Pugach, M.; Scanlon, D. y Chard, D.** (2001). Contemporary research on special education teaching. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 695-722). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Giroux, H. A.** (2003). Education incorporated? In A. Darder, M. Baltodano y R. D. Torres (dir.), *The critical pedagogy reader* (p. 119-125). New York, NY: Routledge Falmer.
- Gouvernement du Québec** (1963-1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Rapport Parent) (5 vol.). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec** (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire, 1^{er} et 2^e cycles* (Projet déposé à la Commission des programmes d'études). Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes.
- Gouvernement du Québec** (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Grace, G.** (1997). Politics, markets, and democratic schools: On the transformation of school leadership. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. S. Wells (dir.), *Education: Culture, economy, society* (p. 311-318). New York, NY: Oxford University Press.
- Guttek G. L.** (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lenoir, Y.** (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris 7, Paris.
- Lenoir, Y.** (2001). Fondements énoncés et implicites du nouveau curriculum du primaire: à quels impacts sur la conception des manuels scolaires faut-il s'attendre? In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy y J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 89-112). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Lenoir, Y.** (2002a). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire: du mythe de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au fantasme de l'univers social en passant par l'illusion des sciences humaines. In C. Gauthier y D. Saint-Jacques (dir.), *la réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 130-164). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y.** (2002b). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-128.
- Lenoir, Y.** (2004). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives? In C. Lessard y P. Meirieu (dir.), *L'obligation des résultats en éducation* (p. 257-278). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y.** (2005a). Le "Rapport Parent" ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y.** (2005b). L'éducation à la citoyenneté: un processus sociohistorique de mutation de l'université à l'école primaire. In B. Mabilon-Bonfils (dir.), *Violences scolaires et culture(s)* (p. 145-187). Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y.** (2006a). Confrontation des modèles éducatifs français et nord-américain. In Y. Lenoir, C. Xypas y C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté: un défi multiculturel* (p. 42-57). Paris: Armand Colin.
- Lenoir, Y.** (2006b). Citoyenneté et multiculturalisme, les termes du débat. In Y. Lenoir, C. Xypas y C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté: un défi multiculturel* (p. 7-24). Paris: Armand Colin.
- Lenoir, Y.** (2006c). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In F. Audigier, M. Crahay, y J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y.** (2007). Haro sur les curriculums... Mutisme sur les questions de fond! *L'intervention éducative*, 2(5), 1-3, 16-27.
- Lenoir, Y.** (2008). Les finalités en éducation: un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni y C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"* (p. 39-53). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y.** (à paraître). L'école doit-elle former des individus ou des sujets sociaux? Questions au néolibéralisme triomphant à propos des rapports entre individualisme et communauté éducative. In P. Maubant (dir.), *Des communautés apprenantes à la co-éducation: itinéraires des nouvelles configurations éducatives*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lenoir, Y. y Larose, F.** (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. In Y. Lenoir, F. Larose y C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 109-140). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Lenoir, Y.; Maubant, P. y Routhier, S.** (2007). Le nouveau curriculum du primaire et des représentations enseignantes: résultats d'une recherche. *L'intervention éducative*, 2(5), 4-8.
- Lenoir, Y.; Maubant, P. y Routhier, S.** (2008). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois: continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. In L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement entre innovation et tradition* (p. 167-193). Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y. y Vanhulle, S.** (2008). Les finalités en éducation: des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni y C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"* (p. 55-72). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lessard, C. (resp.)** (2006). *Au nom de ses finalités, poursuivre et réussir la réforme engagée*. Declaración [en línea] <<http://www.reussirlareforme.com/index.html>> y [en línea] <<http://www.crie.ca>>.
- Maturana, H. R. y Varela, F. J.** (1988). *The tree of knowledge. The biological roots of human understanding*. Boston, MA: New Science Library.
- Monière, D.** (1977). *Le développement des idéologies au Québec, des origines à nos jours*. Montréal: Québec Amérique.
- Not, L.** (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Paul, J.-J.** (2005). Regard d'un économiste sur l'efficacité en éducation. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise y A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (p. 29-42). Bruxelles: De Boeck Université.
- Reboul, O.** (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rioux, M.** (1968). Sur l'évolution des idéologies au Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1, 95-124.
- Spallanzani, C.; Biron, D.; Larose, F.; Lebrun, J.; Lenoir, Y.; Masselter, G. y Roy, G.-R.** (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Weber, M.** (1964a). *The theory of social and economic organization*. New York, NY: The Free Press (1^{re} éd. 1936).
- Weber, M.** (1964b). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Plon (1^{re} éd. 1947).
- Williamson, J.** (1990). What Washington means by policy reform. In J. Williamson (dir.), *Latin America adjustment: How much has happened?* Washington, DC: Institute for International Economics. [En línea] <<http://www.iie.com/publications/papers/williamson1102-2.htm>>.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA EN COLOMBIA: POSITIVISMO, CONTROL, REFLEXIVIDAD Y POLÍTICA

*Educational research in Colombia:
positivism, control, reflexivity and politics*

CARLOS MIÑANA BLASCO*

Resumen

El estudio describe en detalle la evolución histórica de la investigación educacional en Colombia a partir de los años 50. En dicho país los inicios de la investigación han estado marcados por los intereses de los organismos internacionales que requieren información confiable para orientar su intervención en educación así como dar cuenta del impacto de su inversión. El artículo también se refiere al nacimiento de las ciencias sociales y su impacto en la investigación educacional, a los docentes en su rol de investigadores finalizando con la investigación pedagógica en las universidades. El autor concluye con la necesidad de delimitar teóricamente el concepto de “prácticas de enseñanza” para lograr una articulación efectiva de éstas con las problemáticas en y fuera del aula.

Palabras clave: investigación educacional, profesores, docentes universitarios, prácticas de enseñanza

Abstract

The study gives a detailed account of the historical evolution of educational research in Colombia since the 50s. Beginnings of research in that country have been marked by the interest of international organizations which require reliable information to guide their intervention in education as well as give account of their investment. The article also refers to the birth of social sciences and its impact on educational research, the role of teachers as researchers and finishes with the pedagogical research in universities. The author concludes with the need to establish the theoretical boundaries of the “teaching practices” concept so as to achieve an effective articulation of them with issues inside and outside the classroom.

Key words: educational research, teachers, university professors, teaching practices

* Doctor en Antropología Social y Cultural de la Universidad de Barcelona, Profesor de la Universidad Nacional de Colombia, cminanagb@unal.edu.co

Los organismos internacionales, la planificación y la “tecnología educativa”¹

En un país como Colombia en el que sólo hasta hace muy poco se está universalizando la educación básica –y esto gracias a la presión de los organismos internacionales–, los inicios de la investigación sobre educación en el país han estado marcados, de un lado, por los intereses de dichos organismos para producir información confiable que orientara su intervención y que diera cuenta del impacto de las inversiones realizadas.

Las nuevas tecnologías de planeación que se aplicaron en la reconstrucción europea después de la Segunda Guerra (Plan Marshall, 1947-1952) y su éxito fulgurante alimentaron también la idea de que los países pobres denominados “tercermundistas”, con una intervención planificada y ayuda internacional, podían alcanzar niveles de bienestar apreciables en muy poco tiempo. El modelo en América Latina se replicó con el plan “Alianza para el Progreso”. La educación pública se reorientó hacia el incremento de la productividad y la competitividad, retomando las ideas de los economistas de la teoría del “capital humano”. En Colombia los primeros estudios fueron de tipo macroeconómico y de planificación educativa con abundante uso de cifras basadas en indicadores básicos (cobertura, deserción...). Funcionarios, economistas e ingenieros ocuparon la oficina de Planeación Nacional, organismo técnico donde hasta hoy se realizan estudios orientados a legitimar y facilitar la puesta en práctica de las decisiones provenientes de diferentes organismos y bancos internacionales.

Este modelo que funcionaba con una lógica de *input-output* o insumo-producto se trasladó casi mecánicamente al ámbito curricular y al aula con la denominada “tecnología educativa” y la “instrucción programada”, basadas en la psicología conductista. La estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación desde este enfoque se denominó

¹ Dadas las dificultades para tener acceso a la numerosa literatura gris (pues sólo un porcentaje muy bajo se puede consultar en línea o aparece en las bases de datos), a los escasos medios de difusión académica, a su poco estable periodicidad y a su deficiente circulación, este escrito privilegia la producción académica del centro del país y de las universidades de la capital. Pido excusas por las omisiones involuntarias. No obstante, se consultaron los catálogos en línea de las bibliotecas universitarias de las universidades (públicas y privadas) más prestigiosas del país (UN, UPN, Andes y Javeriana en Bogotá, U. del Valle en Cali, U. de Antioquia en Medellín, U. del Norte en Barranquilla, UIS en Bucaramanga, U. del Cauca en Popayán), de la Biblioteca Nacional y de la Biblioteca Luis Ángel Arango, los RAE (Resúmenes Analíticos en Educación) de los últimos veinte años producidos por la Universidad Pedagógica Nacional, y se ojearon todas las tesis de maestría y doctorado (y algunas de pregrado) de los últimos diez años de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN– y del CINDE. Asimismo, se consultaron los anaqueles de las bibliotecas de la UPN y de la U. Nacional de Colombia. Igualmente se revisaron estados del arte publicados –y algunos inéditos– sobre la investigación educativa en el país y en la capital (Díaz Villa, 1993) (Tamayo Valencia, 1999) (Henao Willes, 2000) (Miñana Blasco, 2002) (Camargo Abello *et al.*, 2006) (Córdoba Aldana, 2006).

en Colombia “Renovación Curricular” e hizo énfasis en el cambio de programas de las asignaturas, de los marcos conceptuales que los sustentaban y de los procedimientos de diseño de las actividades de aula. Las maestras y maestros fueron entrenados en las lógicas de la planificación de tareas de forma algorítmica. En Colombia esta propuesta no dejó investigaciones, sino manuales, y ejercicios de aplicación de los modelos de planeación de aula.

Después del abandono de esta perspectiva por las críticas provenientes de las ciencias sociales y del movimiento magisterial de mediados de los 80 y comienzos de los 90, va a reaparecer en estos últimos años desplazándose del ámbito curricular de la definición de contenidos y procedimientos, hacia el establecimiento de mecanismos de control a través de los estándares de evaluación y competencias laborales, y hacia evaluaciones censales o muestrales estandarizadas. En Colombia, desde el punto de vista investigativo hasta ahora únicamente se han producido algunas publicaciones en las que se debaten los conceptos de competencia y de estándar en educación, se critican o alaban las bondades de las evaluaciones masivas, los factores asociados al logro de los estudiantes, y se describen algunas experiencias “exitosas” que han elevado los resultados de los estudiantes en las pruebas, pero sin investigaciones empíricas de cómo se ha transformado la vida del aula y los procesos de enseñanza como fruto de estas políticas.

La emergencia de las ciencias sociales

El optimismo de la teoría desarrollista empezó a debilitarse en la década de los 70. Un nuevo enfoque para entender las políticas públicas en educación surgió en América Latina, en especial desde la sociología. Este fue la “teoría de la dependencia”, de carácter estructuralista. Desde otro campo, el educador de adultos Paulo Freire va formar parte también de este ascenso de un pensamiento crítico que tendrá sus correlatos en otros campos como la lucha guerrillera, la teología de la liberación, los movimientos estudiantiles universitarios, el sindicalismo, la Investigación-Acción-Participativa o la “nueva canción latinoamericana”. Los problemas del continente no deberán ser abordados simplemente desde una perspectiva técnica sino política, sociológica y antropológica, es decir, como un asunto de las emergentes ciencias sociales. Igualmente esta teoría hará énfasis en que las raíces del no-despegue del desarrollo en América Latina se encuentran en una relación estructural de intercambio desigual entre los países del centro y de la periferia, entre el norte y el sur. En Colombia, la sociología y la antropología de la educación de estos años van a estar dedicadas al problema de la movilidad social, y a otros temas conexos propios de un país “tercermundista” o “subdesarrollado” –como se decía en ese momento–, como las relaciones entre educación y desarrollo, los procesos de modernización y los movimientos estudiantiles universitarios que alimentaban la

izquierda y la guerrilla en crecimiento (Cataño & Asociación Colombiana de Sociología, 1989).

La investigación en Colombia sobre la labor del maestro en el aula tiene sus antecedentes en los estudios sociológicos y antropológicos de mediados del siglo XX, aunque su foco de interés no era ni la pedagogía ni la misma enseñanza. A mediados de los años 1950 los esposos Gerardo y Alicia Reichel-Dolmatoff (1961) escribieron una etnografía de un pequeño pueblo al norte de Colombia donde analizaban los procesos de campesinización de los indígenas kankuamo de la Sierra Nevada. El capítulo titulado *Schooling* describe los procedimientos y las actividades escolares, el material didáctico y sus usos. La enseñanza giraba en torno a la educación moral y religiosa, las “buenas maneras”, el aseo y la buena presentación. En cuanto a los otros aprendizajes escolares el centro era el cuaderno del estudiante que, a su vez, era una copia literal del de la maestra. Estaba estructurado en áreas de conocimiento y se basaba en preguntas y respuestas para ser memorizadas, a la manera de los catecismos. La vida escolar en su dimensión académica era una alternancia entre el dictado en el cuaderno de dichas preguntas y respuestas, su recitación colectiva en voz alta hasta su memorización, y la verificación del aprendizaje por parte de la profesora con el control individual. Los esfuerzos del gobierno central por introducir en la escuela saberes pertinentes para la vida rural chocaban con las maestras, supervisoras e incluso los mismos padres de familia, que veían la escuela como un mecanismo para distanciarse del mundo rural y acceder a puestos burocráticos en la capital regional.

Después del trabajo pionero de los esposos Reichel-Dolmatoff la vida del aula va a aparecer nuevamente descrita y analizada a comienzos de los 80. Se trató de un macroproyecto a nivel latinoamericano financiado por el Centre de Recherches pour le Développement International del Canadá a comienzos de los 80 (Avalos, 1989) centrado en la “efectividad del maestro” y el “fracaso escolar” en la educación primaria de “los hijos de los pobres”, como diría el título del informe final. Para este trabajo se constituyó una red de investigación sobre educación basada en métodos cualitativos y en técnicas etnográficas ante la insatisfacción de los macroestudios cuantitativos centrados en el modelo de insumo-producto. La red vinculó también a la Universidad de Texas (Austin) y al Instituto Politécnico Nacional de México (con la participación muy influyente de Elsie Rockwell). En Colombia el trabajo se realizó en Bogotá y en sus alrededores coordinado por la Universidad Pedagógica Nacional y el Departamento Nacional de Planeación, y dirigido por una uruguayaya, Araceli de Tezanos (Tezanos de Mañana, Muñoz, & Romero, 1983). Los antropólogos no participaron en el proyecto. El estudio se convirtió en uno de los trabajos pioneros en el análisis de las interacciones verbales en el aula basándose en grabaciones de campo, estableciendo varios niveles de interpretación (Ogbu, 1981). En un primer nivel logra establecer que, tras el desorden de las interacciones en un salón de clase, emergen algunas lógicas implícitas o “formalizaciones” en el ordenamiento

de la actividad;² igualmente analiza cómo operan las preguntas que permanentemente los maestros les formulan a los niños, caracterizándolas de dos maneras: “interrogación iterativa” y “trivialización de la mayéutica socrática” (p. 78). En un segundo nivel de interpretación penetra sutilmente en los usos del lenguaje mostrando cómo construye su poder el maestro (“ironía”, “sordera intermitente”, “nominalismo repetitivo”, mecanismos de disciplinamiento como la gimnasia...). En un tercer nivel aparece el entorno campesino o urbano, el papel de la familia, la supervisión... Este es un novedoso y sutil trabajo que hoy conserva su vigencia; maneja un discurso y una preocupación pedagógica a la vez que un interés socioantropológico; pero, aunque reparte la responsabilidad del fracaso escolar entre diferentes agentes, los maestros no salen muy bien parados.

Rodrigo Parra Sandoval, sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, va a adoptar las propuestas etnográficas traídas a Colombia por Elsie Rockwell y Tezanos, siguiendo la perspectiva de John Ogbu (1981), es decir, una “etnografía de nivel múltiple” que articula análisis macroestructurales con las dinámicas micro del aula, historizándolos además. Su trabajo por treinta años va a producir una escuela de investigación cualitativa, no tanto por su labor como docente, sino por la vinculación de numerosos investigadores y maestros a sus estudios. Abordó la escuela rural, la urbana marginal, las escuelas que adoptaron el modelo de “Escuela Nueva” colombiano (una modalidad de escuela multigrado rural), las escuelas normales, la violencia escolar...³ Estos trabajos de Parra, en los que participaron numerosos trabajadores de campo, cuentan con abundante material empírico (entrevistas a diferentes actores, transcripciones de clases, pruebas de rendimiento escolar...) y se han convertido en un testimonio de la cotidianidad escolar en la década de los 80 y comienzos de los 90 en Colombia. Sin embargo, estos estudios arrojan una lectura desgarradora de la escuela, atravesada por profundas y casi insalvables “fracturas”, en especial la escisión entre el discurso y la práctica pedagógica, y terminan culpabilizando al maestro del fracaso de la escuela para permitir acceder al pueblo colombiano a la modernidad, al progreso y a la democracia. En el tema que nos ocupa, Parra y sus colaboradores presentan descripciones detalladas de la vida del aula entre las clases bajas colombianas, tanto en el sector rural como urbano, así como las prácticas y los discursos de maestras y maestros, especialmente en la educación primaria. El material de campo es analizado desde diferentes focos. Por ejemplo, en “El tiempo mestizo” se refiere al tiempo de las maestras y de los estudiantes y sus ausencias, el ritmo de la clase, el tiempo que “se pierde”, las relaciones entre pasado, presente y futuro... No obstante, a pesar de ese ingente trabajo de campo, de

² Por ejemplo: 1. Creación del ambiente de ‘orden’ en la clase, 2. Corrección de tareas, 3. Desarrollo del tema central de la lección, 4. Consignación en cuadernos, 5. Repaso del tema (p. 64).

³ Rodrigo Parra recibió el premio Andrés Bello de la OEA de investigación en educación (1990) y su obra en el campo educativo –más de 1600 páginas– fue reeditada a manera de obras completas (Parra Sandoval, 1996).

interpretaciones con metáforas y oposiciones sugerentes y heurísticas, del esfuerzo de contextualización, pocos son los resultados en términos de la producción de una teoría de las prácticas de enseñanza en Colombia.

Las investigaciones de Parra fueron realizadas en numerosas ocasiones con trabajadores de campo que eran o habían sido maestros, con lo cual hubo una expansión de este tipo de estrategias cualitativas en las facultades de educación y en el magisterio en las regiones que él trabajó. Posteriormente, otros equipos de investigación han realizado trabajos similares involucrando a numerosos maestros, pero perdiendo articulación y profundidad metodológica, interpretativa y analítica (Cruz, Parra Sandoval, & Parra Sandoval, 1997) (Cajiao Restrepo, 1994) (Normal Superior de Cartagena de Indias, 2003) (F. Parra Sandoval & Cruz Betancourt, 1996).

En cuanto a las investigaciones en las escuelas en territorios indígenas, la primera que da cuenta en forma detallada de las prácticas de enseñanza provino también de la iniciativa y financiación de una organización internacional (GTZ, Cooperación Técnica Alemana); en este caso se analizaron a través de registros detallados en los pueblos iku, korebaju y wayuu. Este estudio en cinco tomos muestra cómo la actividad de la clase y la conducción del maestro “sigue de ordinario los siguientes pasos:

- Revisión de la tarea dejada en la clase anterior, con frecuencia en el tablero, especialmente cuando se trata de matemáticas. Es usual que, ante las dificultades de los alumnos, sea el maestro quien resuelve los ejercicios.
- Exposición del nuevo tema a tratar. El maestro explica los contenidos con ayuda de ejercicios o ejemplos en el tablero. El esquema consiste en una presentación del tema, la definición general del objeto de estudio y la demostración mediante ejercicios en el tablero.
- Consignación, ya sea de lo escrito en la pizarra o de lo que el maestro dicta como síntesis.
- Asignación de trabajos para desarrollar en la casa” (Enciso Patiño, Serrano Ruiz, & Nieto Gómez, 1996, p. 69).

Los procedimientos son principalmente deductivos y los estudiantes se limitan a copiar y realizar ejercicios de aplicación. En la enseñanza de las lenguas “se parte de nociones gramaticales en lugar de la práctica comunicativa y su análisis” y de un uso alternado de las dos lenguas. Con frecuencia las escuelas se involucran en proyectos productivos pero que no son articulados con “las áreas académicas” (Enciso Patiño, Serrano Ruiz, & Nieto Gómez, 1996, p. 71-73).

En cuanto a los estudios de género, uno con trabajo de campo en tres colegios privados de la capital (dos de ellos religiosos, uno mixto, uno masculino y otro femenino) dedica un capítulo al “factor género” en las interacciones en el aula. “Se encontró que

en la dinámica del aula predomina la conducta de dirigir preguntas a los estudiantes sobre el contenido de la clase, y en menor proporción se otorga la palabra. La segunda conducta que predomina es la de revisión de tareas y ejercicios, seguida de las conductas de regulación (llamar la atención) y, en último lugar, la de hacer pasar al tablero” (Rico de Alonso *et al.*, 2002, p. 99). Las estrategias pedagógicas más comunes son la “exposición del docente o el trabajo en grupos”. El trabajo en grupos es más frecuente en el colegio mixto. Los autores cuantifican la frecuencia de cada tipo de conductas y estrategias según el centro educativo, sexo del profesor y nivel educativo.

Este tipo de investigaciones provenientes de las ciencias sociales y que entran a la caja negra del aula adoptan normalmente una perspectiva cualitativa, interpretativa y etnográfica, se entrevista a los profesores y directivas, se conversa con los estudiantes y padres de familia, se observan las interacciones en las aulas y otros espacios escolares. La perspectiva etnográfica hace que este tipo de trabajos presenten visiones complejas y contextualizadas de la escuela y en la que se evidencian fuertes interacciones con la vida fuera de ella. Sin embargo, muy pocas han logrado profundizar en las dinámicas del aula, y menos en las relaciones propiamente pedagógicas que preocupan a los maestros. Lo que ganan en contextualización, lo pierden en detalle. Por el contrario, cuando los estudios cualitativos se centran excesivamente en el aula, como se enfocan en el micromundo de un salón de clase donde las interacciones se dan básicamente entre el maestro y los estudiantes, se pierde el contexto sociocultural y suelen culpabilizar a él del fracaso escolar.

Las maestras y maestros como investigadores

El incremento poblacional, los procesos de urbanización, las exigencias de los organismos internacionales y de los pobres por la escolarización van a demandar desde finales de los 70 un número creciente de docentes, sin que las escuelas de formación dieran abasto. La imagen de la maestra tradicional –mujer, católica, conservadora y controlada por la Iglesia y los políticos regionales a través de estrategias clientelistas– va a disolverse en un magisterio más pluralista (Duarte Agudelo, 2003, p. 93).

En 1979 la Federación Colombiana de Educadores –FECODE– logró con una dura lucha sindical la aprobación de un Estatuto Docente (Decreto 2277/1979). Maestras y maestros lograrían estabilidad en la profesión docente, un fondo de seguridad social, unas reglas de juego para el nombramiento por concurso y un procedimiento claro de ascenso y promoción, es decir, una “carrera” docente. El Estatuto establece un escalafón que estimula su formación tomando como estándar o punto de ingreso hacia el futuro la categoría 7ª, para la cual se exigía una licenciatura universitaria en pedagogía (de 4 o 5 años) y que sitúa su punto final en la categoría 14ª, para la cual se requiere formación de postgrado (maestría o doctorado) y unos 20 años de experiencia.

Fortalecido el sindicalismo, establecidas unas garantías y una carrera profesional, en los 80 se va a crear lo que se denominó el Movimiento Pedagógico, un movimiento de renovación pedagógica con bases provenientes de la izquierda y de las ideas pedagógicas reformadoras del siglo XX. Después de ser definidos como funcionarios en el Estatuto Docente (“empleados oficiales de régimen especial”), este movimiento va a construir un ideario para el magisterio que pretendía desmarcarse tanto del apóstol moralizador de la Iglesia católica como del sesgo funcional del Estatuto que no imprimía ninguna mística a la profesión. El maestro se definió como “trabajador de la cultura”, con el peso de clase que tenía la palabra “trabajador” en ese momento y que se distanciaba de las profesiones liberales y del funcionariado. La influencia gramsciana del intelectual orgánico en la versión de Henry Giroux –el maestro como intelectual– era evidente. Las perspectivas instrumentales de finales de los años 70 y de comienzos de los 80 (Renovación curricular y Tecnología educativa) recibieron una andanada de críticas tanto del movimiento magisterial como de algunos grupos de intelectuales y profesores universitarios (Grupo Federici de la Universidad Nacional). Estas concepciones serían posteriormente reforzadas al ser traducidos al español algunos libros de Stenhouse, Elliot, Carr, Kemis, investigadores que ponían en el centro del proceso de enseñanza al maestro, y no a los diseñadores curriculares.

El movimiento magisterial logró igualmente tener un papel relevante en la redacción de la Constitución de 1991 en la que por primera vez se consagra el derecho de los niños a la educación hasta los 14 años, en la Ley orgánica 115 de 1994 y, posteriormente, varios líderes sindicales hicieron carrera política en el Congreso. El magisterio hoy –a pesar de las medidas neoliberales que lo han golpeado duramente– es todavía una fuerza política que recientemente logró elegir como alcalde y como Secretario de Educación de la capital a dos sindicalistas.

Este contexto sirve para explicar dos fenómenos importantes que se han producido en la investigación educativa y pedagógica en Colombia. En primer lugar, la exigencia de la formación universitaria (4 ó 5 años) para ejercer la docencia, ligada a la expansión del sistema universitario con la proliferación de cientos de pequeñas universidades privadas, tuvo como resultado que el profesorado universitario en educación se centrara exclusivamente en la formación de educadores, descuidando la investigación pedagógica y educativa. Por ser maestros universitarios pudieron ejercer su profesión también en la educación secundaria y media, no sólo en la primaria. Lo anterior generó una diferencia importante con otros países donde la licenciatura en pedagogía no se orienta necesariamente a la docencia, y los maestros se forman en otros espacios como escuelas normales o escuelas de formación del profesorado. Posteriormente, con el crecimiento del sistema educativo, y también con el estímulo del Estatuto docente hacia los posgrados, éstos fueron cursados principalmente por maestros. Es decir, que las Facultades de Educación en Colombia están básicamente

en manos de y orientadas a los maestros de la educación básica y media, en personas que fueron formadas para ser maestros.

En segundo lugar, el rechazo a los diseños curriculares provenientes del Ministerio y la autodefinición del maestro como “investigador” ha dejado la investigación pedagógica y curricular prácticamente en manos del mismo magisterio, pero sin contar con las condiciones adecuadas para ello (tiempo, financiación, bibliografía, internacionalización, discusión entre pares...). El campo de la investigación sobre la práctica del docente se ha convertido en un coto cerrado para los investigadores no maestros, pues el maestro ve su presencia como una intromisión y como una pérdida de su profesionalismo y autonomía. El movimiento pedagógico, después de unos años en que perdió su dinámica, ha sido recientemente reactivado, con una financiación significativa por parte de algunos organismos estatales e internacionales, gracias a la inserción de profesores universitarios y sindicalistas en puestos de decisión en entidades públicas locales y nacionales. Investigar en este contexto es “recuperar el saber del maestro”. El maestro es ahora un profesional universitario que construye un saber pedagógico desde su práctica. Las iniciativas más importantes en este sentido han sido una serie de congresos o encuentros internacionales y nacionales de “Maestros que investigan desde la escuela” y la Expedición pedagógica. Esta última consiste en una movilización masiva de maestros que recorren el país visitando a otros maestros, conociendo y visibilizando las experiencias e innovaciones pedagógicas, y produciendo algún tipo de sistematización de éstas. Como resultado de lo anterior se ha renovado la autoestima pedagógica del magisterio –poco reconocido social y salarialmente–, se han publicado las memorias de los congresos, artículos, libros, un portal en la web, algunas investigaciones en Bogotá financiadas por el IDEP denominadas “Rutas de la enseñanza de...” y la revista *Nodos y nudos* de la UPN. Sin embargo, desafortunadamente la calidad investigativa, la crítica argumentada, la producción teórica y la sistematicidad de los trabajos es muy incipiente principalmente, como ya se dijo, por la ausencia de condiciones y estímulos⁴ para realizar investigación que cumpla con ciertos estándares académicos o internacionales. Es claro, por otra parte, que esta nueva movilización pedagógica no pretende emular la producción académica convencional, sino –a la manera deleuziana– producir “acontecimientos”. La investigación de las maestras y maestros es cada vez menos viable en cuanto que las políticas neoliberales en Colombia, por una parte, han debilitado la profesión docente creando un nuevo estatuto en el que no se exige una formación pedagógica

⁴ Un número creciente de investigadores y consultores *free-lance* y de ONG –por ejemplo SOCOLPE– tienen su origen en maestros que han abandonado la docencia en el sector estatal para dedicarse a la consultoría. Es decir, pareciera que la única forma de convertirse en un investigador profesional de la práctica de enseñanza es abandonando dicha práctica.

para ser maestro y, por otro lado, han concentrado la labor del docente en el salón de clase, aumentando el número de horas/clase y el número de estudiantes por salón. Asimismo, el maestro ha perdido autonomía y flexibilidad curricular presionado por la evaluación por estándares y competencias. Adicionalmente, la universalización de la educación y el ingreso de niños y jóvenes poco interesados en las actividades académicas e incluso con rechazo al mundo escolar, implica que ahora el docente se dedique a actividades más “pastorales”, de “trabajo social”, que a la enseñanza de las asignaturas y contenidos curriculares tradicionales.

Algo similar ha pasado en el mundo de la etnoeducación y la educación indígena. Las luchas indígenas de los años 70 condujeron a la creación de la Organización Nacional Indígena de Colombia, a asumir el control de la educación en sus territorios por vías de hecho y, finalmente, al reconocimiento constitucional (1991) de sus derechos étnicos y a manejar la educación en forma relativamente autónoma, incluyendo la selección del profesorado bilingüe (Decreto 804, 1994). Las investigaciones en este campo, realizadas casi siempre en forma cooperativa entre asesores e investigadores externos e investigadores indígenas, han denunciado el impacto de las escuelas misioneras en las comunidades, han descrito las formas de socialización tradicional de los niños en contraste con la socialización escolar, han realizado estudios de etnociencia, de etnolingüística y bilingüismo, y estudios aplicados en apoyo a proyectos específicos de “etnoeducación”⁵ bajo el control de las mismas comunidades... Una publicación que ilustra todos estos procesos (Bolaños, Ramos, Rappaport, & Miñana Blasco, 2004), financiada una vez más por una ONG internacional (Terre des Hommes), contrasta la labor de la “escuela oficial” en manos de los misioneros con las nuevas prácticas que emergieron o que se adaptaron a las nuevas necesidades: las “fichas” o la pedagogía de la pregunta, las “guías” o el inicio del saber pedagógico del maestro, los encuentros, el Cabildo Escolar, el diario escolar, las bases culturales de la didáctica propia, música, bailes y sociodramas, el juego y el dibujo. Igualmente hay un capítulo sobre los procesos de producción de las cartillas y los materiales educativos en forma participativa con los docentes y la comunidad, así como las nuevas prácticas de evaluación. Este trabajo, a pesar de reconocer cierta autonomía de las dinámicas escolares, insiste en que las innovaciones pedagógicas de este proceso colectivo de treinta años no surgieron de un interés propiamente pedagógico, sino de una propuesta política, de la construcción

⁵ El concepto de etnoeducación es un desarrollo latinoamericano a partir del concepto de etnodesarrollo de Bonfil Batalla. Ha sido definido como “un proceso social permanente, que parte de la cultura misma y consiste en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores y aptitudes que preparan al individuo para el ejercicio de su pensamiento y de su capacidad social de decisión conforme a las necesidades y expectativas de su comunidad” (Bodnar, Muñoz Martínez, & ed., 1990, p. 52). Actualmente las comunidades indígenas en Colombia han abandonado este concepto y hablan de “educación propia” para referirse al proceso de apropiación de la escuela.

de un proyecto de vida y del fortalecimiento de un movimiento social. En este campo existen otras producciones en distintos lugares del país, pero que no llegan a publicarse pues son informes de investigación financiados por el Estado o por las mismas comunidades (Villegas Arias, Pasuy Miticanoy, Miñana Blasco, Pineda Camacho, & Rodríguez, 2007).

La comunidad académica de investigadores indígenas y no indígenas se ha fortalecido notoriamente en los últimos diez años. No sólo en los congresos de antropología hay simposios de educación indígena, sino que se han constituido Congresos Universitarios de Etnoeducación desde una perspectiva más interdisciplinaria y en los que los educadores son los organizadores. Finalmente, cada vez hay más indígenas con título universitario y se ha iniciado una primera universidad indígena en Colombia.

La investigación pedagógica en las universidades

En los últimos diez años, y ligado a los procesos anteriormente esbozados y a las propuestas de investigación-acción, se ha producido un giro importante en la orientación de la formación de los nuevos docentes hacia la investigación. Como resultado de ello hay un incremento en el volumen y en la calidad de los trabajos de grado (en los años 80 no era necesario un trabajo final para graduarse). La inmensa mayoría de ellos se orientan a la construcción (y a veces puesta en práctica y evaluación) de propuestas pedagógicas más o menos instrumentales para la enseñanza de algo en concreto (el coseno, la historia medieval, el cuento, la cooperación...). Algunos de estos trabajos (especialmente los de ciencias, tecnología e informática) no ocultan su enfoque positivista y experimental. Desde la perspectiva que nos interesa, es decir, estudios con cierta base empírica sobre la práctica del docente, es muy poco lo que se halló. Un ejemplo significativo de este tipo de producción (Becerra Saavedra, Téllez Moreno & Ortiz Bareño, 2005) presenta una adecuada contextualización local y de la educación rural y preescolar, y describe las actividades de las maestras de dos escuelas públicas multigrado que deben atender a grupos numerosos de niños y niñas (41 en una escuela y 32 en la otra) de grados Transición (Preescolar) y Primero de primaria simultáneamente. Adopta la perspectiva teórica del modelo ecológico de Doyle y se concentra en describir la estructura de la participación y la estructura de las tareas en el aula.

Identifica:

- Rutinas: rezos y canciones.
- Actividades formales (planeadas, con objetivos, basadas en contenidos): memorizar, procedimientos, comprensión, opinar, descubrimiento.

Estructura de las actividades:

- Presentación y explicación del contenido (uso de ejemplos, tablero e iconografía)
- Preguntas cerradas
- Copia (con énfasis en lo motriz)
- Evaluación a través de preguntas cerradas, dictados, cuadernos y actividades motrices.

Aspectos que configuran las actividades: Planeación por objetivos. Esta planeación no siempre es escrita y las maestras tampoco participan en su elaboración. “Nos pasan los ‘logros’” (del colegio de bachillerato del que dependen administrativamente), dice una maestra. Los contenidos se organizan en torno a hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes. Se refieren también a los recursos, la organización social de las actividades y las estrategias. Las autoras señalan que, a pesar de estar integrados los niños de los dos grados, las maestras los separan. Las actividades consisten en una explicación inicial y la posterior repetición o imitación (motriz para preescolar, y centrada en la lectoescritura y las operaciones matemáticas para grado primero). El trabajo se organiza en forma individual y competitiva, y advierten que no hay integración de los objetivos específicos.

Este trabajo de pregrado se complementa con una propuesta pedagógica que las autoras diseñaron y llevaron a la práctica en las dos escuelas rurales con el acompañamiento de las maestras. Ésta se basó en el método de proyectos (Kilpatrick), proyectos que se denominaron “Juguemos a la tienda” y “Vamos al circo”. Este estudio ilustra también algo que se repite en los trabajos de pregrado consultados: lo teórico se convierte en una especie de camisa de fuerza en la que se encasillan los datos producidos en campo, no se reconoce como positivo el saber de la maestra y se presenta como alternativa una propuesta diseñada desde afuera que superaría las deficiencias de las prácticas observadas.

Los trabajos de pregrado en pedagogía en las universidades colombianas muestran una gran dispersión y no se articulan a líneas de investigación, por lo que es difícil establecer cuál ha sido el acumulado investigativo de los esfuerzos aislados de los estudiantes. Por otra parte, las todavía incipientes redes informáticas en muchos casos hacen más difícil el acceso a la información.

Esto está empezando a cambiar en las maestrías y en el doctorado.⁶ Las investigaciones se han ido articulando en torno a grupos de investigación estables, gracias a las

⁶ Se han creado recientemente en Colombia—desde 1996 el primero— dos doctorados interinstitucionales en educación en los que participan varias de las universidades públicas del país, pero son todavía muy pocos los graduados. Se revisaron todas las tesis consignadas en la biblioteca de la UPN pero

políticas del ente rector de ciencia y tecnología en Colombia –COLCIENCIAS– y a sus exigencias para poder competir por los exiguos recursos de investigación del Estado.⁷ La producción mayoritaria sobre investigación de las prácticas de aula recae actualmente en algunas disciplinas específicas, en concreto y en orden de importancia: enseñanza del castellano, del inglés como segunda lengua, de las matemáticas, de las ciencias y de las ciencias sociales. Por ser estas áreas bastante especializadas, sería necesario su abordaje por un especialista en cada una de ellas pues se sitúan en tradiciones teóricas y metodológicas relativamente diferenciadas (Henaó Willes & Castro V., 2000). Se hará aquí referencia únicamente y en forma sucinta al campo que muestra una mayor tradición y desarrollo.

La enseñanza de la lengua (castellano, inglés y lenguas indígenas y criollas) tiene una mayor trayectoria investigativa sobre el aula por las diferentes tradiciones de análisis del discurso, sociolingüística, etnografía del habla en el aula, pragmática... El registro grabado (sonoro o audiovisual) de las interacciones verbales, el análisis de los turnos, de la producción escrita de los niños y la selección de corpus cuidadosamente transcritos, organizados y analizados es una tradición común a los académicos que trabajan en enseñanza de las lenguas. Incluso las investigaciones que no abordan como objeto de estudio la interacción en el aula, hacen uso abundante de transcripciones de procesos comunicativos o de producciones textuales auténticas. El profesor Fabio Jurado de la U. Nacional de Colombia realizó hace no mucho un balance de la producción académica nacional en esta área (Jurado Valencia, 2000) y la agrupa de la siguiente manera: a) Bilingüismo y etnoeducación, b) Escritura y argumentación en el aula, c) Competencias –comunicativas y textual–, d) El texto escolar-instruccional, e) Lenguaje, currículo y representaciones. Por su interés para la temática que nos ocupa nos referiremos a las dos primeras:

- Bilingüismo y etnoeducación (estudios con énfasis en lo lingüístico). Aquí se destacan grupos de investigación de la Universidad del Cauca, Universidad del Valle, Universidad del Atlántico, la Universidad de Antioquia y, en Bogotá, la Universidad de los Andes (CCLA) y la Universidad Nacional. Algunos de estos grupos tienen una trayectoria investigativa de 20 años. La mayoría de los proyectos se orientan a la lingüística aplicada y al acompañamiento de los pueblos indígenas

no se encontró ninguna que aportara significativamente a la práctica de enseñanza desde una base empírica. Únicamente una tesis, tomando como corpus 99 observaciones de clase de tres profesores, realiza un trabajo epistemológico y hermenéutico sobre las concepciones de la física del profesor a partir de su práctica (no de entrevistas) (Perafán Echeverry, 2003).

⁷ Según la base de datos de COLCIENCIAS (ver la página web), en el país existía un total de 478 grupos adscritos al Programa de Estudios Científicos de la Educación en 2007. De ellos, 162 con la educación como tema principal, y 316 como tema secundario. Sin embargo sólo 61 presentaban una producción sostenida (clasificados en categoría A).

en sus procesos de escolarización. En cuanto a la enseñanza del inglés, la revista *Profile. Issues in Teachers' Professional Development* de la Universidad Nacional de Colombia recoge la producción académica de diferentes universidades colombianas e invitados internacionales. Un trabajo de un grupo de investigación consolidado de la Universidad de Antioquia (Cadavid Múnera, McNulty, & Quinchía Ortiz, 2004) combinó entrevistas a 12 docentes de siete escuelas públicas de Medellín, y observación de clases con diferentes instrumentos, entre ellos guías muy detalladas. En los aspectos que interesan aquí señalar, establecieron una tipología de actividades, algunas provenientes de la revisión teórica y otras del trabajo de campo (presentation, practice, memorization, comprehension, application, affective, feedback, strategy, assessment, organizational, living instructions, praising, assigning homework, peer correction, building sentences and translation as a strategy for presentation). Concluyeron –entre otros aspectos– que la mayor parte del tiempo de clase se utiliza en aspectos organizacionales (dando instrucciones o acciones disciplinarias), presentacionales (introduciendo el tema de la clase) o afectivos (*warm-ups*). Los niños están más expuestos al castellano que al inglés y las maestras usan este último preferentemente cuando presentan un tema nuevo o cuando revisan el vocabulario.

- Escritura y argumentación en el aula. La mayoría de las investigaciones en este campo se orientan al “análisis de los modos como se lleva a cabo el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura”, especialmente en la primaria. Se anclan en fuentes teóricas de la lingüística y en el campo de la educación en las propuestas de Emilia Ferreiro. El grupo más destacado es el de la profesora Gloria Rincón Bonilla de la Universidad del Valle, grupo que involucra extensivamente a las mismas maestras como investigadoras y como productoras de textos en un trabajo por proyectos. Buena parte de la producción investigativa en educación del mismo profesor Fabio Jurado y sus colaboradores se inscribe en esta línea.

Siguiendo en el área de lenguaje, en el 2001 el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional –CIUP– publica un estudio que sigue la tradición de los proyectos internacionales de evaluación de la calidad de la educación. El proyecto fue organizado desde la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación –REDUC– con base en Chile y financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo. Participaron México (8 estados), El Salvador, Bolivia, Chile y Colombia. Pretendía “encontrar la relación entre las buenas prácticas de actualización pedagógica, en particular aquellas que forman parte de los procesos de reforma educativa, y las prácticas docentes que caracterizan a los maestros cuyos alumnos aprenden mejor y de manera más equitativa” (Calvo, Mina, & Cera, 2001). El trabajo de campo en Colombia se efectuó en ocho colegios de Bogotá (cuatro estatales y cuatro privados) durante dos meses (2000) y se centró en las clases de lengua (castellano) en el segundo grado de

primaria. Se inscribe en la tradición de estudios sobre la efectividad de la escuela. Si bien considera numerosos factores institucionales, profesionales y contextuales, pretende articular cuatro variables: finalidad de las prácticas (sistemática, no sistemática, anárquica), estrategias de enseñanza (tradicional, creativa, innovadora), nivel de generalización de las propuestas pedagógicas (común, propia), nivel de logro (ineficaz, eficaz). En las conclusiones los autores señalan que se produce un mayor nivel de logro cuando los maestros preparan sus actividades, cuando hay cierta articulación entre el Proyecto Educativo Institucional, la impronta o filosofía del colegio y las propuestas pedagógicas para la enseñanza del lenguaje, cuando se trabaja por proyectos. Los autores identifican 34 “estrategias” utilizadas por los docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura.⁸ Dos de los colegios estatales presentan una mayor diversidad de estrategias, aunque el puntaje más alto de los colegios públicos es el más bajo de los privados. El problema en el fondo no es tanto el uso o no de una determinada estrategia, sino la forma como se usa (2001, p. 79). No obstante, este tipo de investigaciones –y esta no escapa a la tradición– no logran ser concluyentes en encontrar esa piedra filosofal de la efectividad escolar. Después de aventurar numerosas hipótesis relacionadas con las estrategias los autores afirman: “Frente a la multiplicidad de estrategias desplegadas por los maestros, sólo dos de las ocho instituciones estudiadas obtienen puntajes asimilables a 3 sobre 5. Estas instituciones son P2 y P3, colegios de élite, lo que pareciera evidenciar que la estrategia no es un factor asociado al logro” (2001, p. 99).

Finalmente se reseña un breve estudio exploratorio que realizaron un par de investigadores en la región central del país (Cundinamarca), y que iba a servir de “línea de base” para una intervención financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo, que no se llevó a cabo. El informe se basa en relatos de 220 maestras y maestros sobre su práctica en el aula, analizados –según sus autores– “desde una lógica abductiva”. Para ellos “la práctica pedagógica es una práctica social en torno a la tarea de la enseñanza, es la puesta en acto de un saber hacer sobre la enseñanza. Se caracteriza por la tensión constante entre los tiempos del currículo y los tiempos de la cotidianidad escolar del estudiante, entre la relación humana y el carácter de profesión de la enseñanza, entre los contenidos y las metodologías, entre los diversos saberes, entre las condiciones del medio y los logros genéricos que se asignan a los estudiantes, entre el currículo oficial y los saberes de las comunidades” (Herrera & Garzón, 2002, p. 1).

En los relatos, el maestro opera en su práctica pedagógica como administrador del saber, como mediador y suscitador del saber, o como artesano del saber. Herrera y Garzón (2002) encuentran también una práctica pedagógica más centrada en “los currículos” y formalizada –más propia de la secundaria–, y otra en el mundo del niño

⁸ Cuento, dictado, copia de texto, copia de tablero, separación de palabras por sílabas, sustantivos, uso del diccionario, ortografía, texto libre, gramática, introducción a la literatura universal, etc.

–más propia de la educación primaria. Finalmente, las “metodologías” son el resultado de relacionar: “a) su forma de establecer la relación pedagógica, b) las técnicas de trabajo en el aula (dinámica de grupos, explicación, mesas redondas, dictados, talleres, trabajo personalizado), y c) las tecnologías de circulación de saber (libros de texto, cuadernos, televisión, video, internet, computador, conferencias). En primaria las metodologías privilegian la comunicación (trabajo personalizado, talleres, dictados, juego) y las tecnologías fundamentales son el cuaderno y los juegos didácticos. En secundaria las metodologías están más ligadas a la secuencialidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, las técnicas privilegiadas son talleres, la explicación, los ejercicios, el trabajo en grupo y las tecnologías más usadas son los textos escolares y las guías”.

Finalmente, en el mundo universitario también se realizan en forma cooperativa con maestros numerosas investigaciones pedagógicas. Un grupo de investigación que ha mantenido un trabajo sostenido en los últimos quince años es el Programa RED de la Universidad Nacional, en el que el profesor universitario no disuelve las producciones de los maestros en su texto, sino que –después de un proceso de discusión y reflexión colectiva– cada maestro también publica los resultados de su investigación. Lo interesante de esta propuesta es que se establece una interacción enriquecedora entre la universidad y la escuela, respetando –y a su vez–, articulando, poniendo a dialogar a los diferentes autores en la diversidad y en sus niveles de producción (Acevedo, Jurado Valencia, Miñana Blasco, & Rodríguez, 1998; Agudo & Cabrera, 2000; Cuervo & Flórez, 1998; Delgado & Murcia, 1999; Jurado Valencia, 1998; Miñana Blasco, 2002; Rodríguez, 2004). Uno de los trabajos más interesantes de este grupo en cuanto al estudio de las prácticas de enseñanza es el de José Gregorio Rodríguez (2004) en el que dialogaron tres maestros de Bogotá –dos de colegios privados y uno público– con un equipo de historiadores profesionales; todos ellos escribieron sus experiencias y sus puntos de vista, tomando como punto de referencia un registro detallado de sus mismas clases en secundaria. En esta investigación se logra una posición más equilibrada entre el “todo vale” acrítico de la forma en que muchos maestros relatan y sistematizan sus experiencias, y el juicio destructivo del investigador externo. El comparar entre colegios de elite, clase media y sectores populares permitió asimismo mostrar diferencias importantes en el papel que se le atribuye a la enseñanza de la historia en cada uno de estos casos, y su relación con las diferentes dinámicas y propósitos institucionales. El trabajo plantea que las clases se organizan en un *continuum* en permanente tensión en el que en un extremo está la estructura y la lógica de los contenidos disciplinares (especialmente en el colegio de elite) o en torno a la interacción y participación social (especialmente en el colegio público).

Existe, igualmente, numerosa literatura gris proveniente de consultorías y contrataciones de las universidades y ONG con distintos organismos del Estado, Secretarías de Educación y organismos internacionales, que es difícil de rastrear pues no se reseña en las bases de datos y las entidades no suelen tener un archivo que recupere la producción

de carácter más académico. Si bien cada vez es más frecuente que este tipo de trabajos sean publicados en las páginas web institucionales, se trae aquí como ejemplo una investigación sobre el uso de audiovisuales y nuevas tecnologías en la escuela que logra establecer las estructuras básicas de las actividades audiovisuales tal como se realizan en colegios bogotanos (tanto públicos como privados) a partir de la observación de una serie de actividades en contextos “naturales” y en situaciones parcialmente “provocadas” o inducidas –experimentales– por los investigadores (Rodríguez & Miñana Blasco, 1999). Esta estructura depende de los recursos disponibles y de su accesibilidad, de la cultura audiovisual de la maestra, de la asignatura y el nivel educativo en la que se realiza la audiovisualización. De modo muy general siempre incluye a) una Introducción-Presentación a la que sigue b) la Audiovisualización, c) una Actividad sobre lo visualizado y d) Otras actividades diferidas. En la práctica muchas veces –por las restricciones de los horarios escolares– ni siquiera se logra concluir la audiovisualización, por lo que la actividad propuesta para los estudiantes y el foro se convierte en una “tarea” para realizar en la casa. Una fase de preparación rara vez existe y es frecuente que los mismos maestros no hayan visto la película previamente. Los investigadores encontraron que la mayoría de las veces los videos o películas entran al aula con una función distensionadora o recreativa, más que propiamente académica o curricular. En segundo lugar los audiovisuales son usados instrumentalmente como reemplazo del profesor para introducir o desarrollar una temática. Con mucha menos frecuencia son utilizados como punto de partida de una discusión, foro o debate, y mucho menos para abordar el lenguaje audiovisual propiamente dicho. Por otro lado, la investigación mostró también cómo una minoría de profesores desarrollan actividades creativas a partir de los audiovisuales reconociendo las especificidades y potencialidades de este lenguaje, e incluso están produciendo videos con los estudiantes. El estudio cuestiona la idea de que los audiovisuales y las nuevas tecnologías *per se* cambien las relaciones pedagógicas y la enseñanza, mostrando cómo en realidad cada maestro “domestica” el audiovisual, adaptándolo con su acción y poniéndolo al servicio al tipo de práctica de enseñanza que pretende.

En cuanto a los avances teóricos que se han dado en Colombia para conceptualizar las prácticas de enseñanza, hay que anotar que éstos han estado poco vinculados a los trabajos empíricos. En primer lugar es necesario mencionar al grupo de investigación denominado “Historia de la práctica pedagógica en Colombia”, a partir de un proyecto iniciado a finales de los 70 y al cual se fueron vinculando investigadores de diferentes lugares del país, en especial de la Universidad de Antioquia (Medellín), la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (Zuluaga *et al.*, 2003).⁹ Su propuesta teórica se ancla en Foucault y en los clásicos de

⁹ Este grupo, conformado principalmente por historiadores de la educación y liderado en su inicio por la profesora Olga Lucía Zuluaga, se ha convertido en uno de los más influyentes en el país, no sólo

la pedagogía, desde Comenio a Herbart. El argumento central apunta a recuperar el estatuto de la pedagogía en su tradición francogermana (oponiéndola a los paradigmas del currículo y de las ciencias de la educación), adoptar la enseñanza como concepto central que da sentido al oficio del maestro, y al maestro como el portador del saber pedagógico. Según ellos los paradigmas curriculares y de las ciencias de la educación relegaron a la pedagogía y al saber de los maestros a un nivel meramente instrumental. Por ello, y retomando y adaptando algunos conceptos de Foucault, han construido una idea de pedagogía bastante compleja y omnicomprendiva. Definen la “práctica pedagógica” como una “noción metodológica que designa:

- Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
- Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la Pedagogía.
- Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
- Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
- Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico” (Zuluaga Garcés, 1999, p. 147).

Este concepto –bastante amplio y confuso en su formulación– ha tenido aplicación empírica en los diferentes estudios que este grupo ha publicado sobre la historia de la educación en Colombia –basándose en fuentes documentales y tradición oral–, ampliando la perspectiva de muchos historiadores que hasta el momento se habían concentrado en historiar las reformas educativas desde los marcos normativos. Sin embargo, estos conceptos poco se han llevado al análisis de las interacciones en el aula ni a la vida escolar hoy.

En segundo lugar es necesario mencionar la labor de toda una vida de Mario Díaz Villa, profesor –ya pensionado– de la Universidad del Valle, alumno destacado de Basil Bernstein, y traductor al castellano de su obra. El profesor Díaz ha realizado el mejor balance sobre los debates y paradigmas en la investigación educativa en Colombia hasta

por su producción académica sino por haber constituido una estrategia de poder desde la academia (obteniendo financiación, liderando comités editoriales, departamentos de educación y facultades, ONG y comités sindicales, e incluso ocupando altos puestos en el gobierno en el campo educativo). Igualmente, fue uno de los grupos académicos que impulsó el Movimiento Pedagógico del magisterio a comienzos de los 80 en su enfrentamiento a la tecnología educativa, y recientemente la Expedición Pedagógica para hacer frente a las propuestas neoliberales.

comienzos de los 90 (Díaz Villa, 1993). Recientemente ha publicado un libro donde en algunos capítulos aborda el concepto de la práctica pedagógica desde Bernstein, Foucault y Bourdieu y donde critica las posiciones del grupo de Historia de la Práctica pedagógica (Díaz Villa, 2001). Desafortunadamente sus planteamientos han tenido poco impacto en las investigaciones de campo y, por lo tanto, no ofrecen verificación empírica en el contexto colombiano. Entender su concepto de práctica pedagógica implica entrar en el complejo entramado teórico estructuralista de Bernstein, entramado que además ha sufrido importantes modificaciones con el tiempo. En primer lugar, la pedagogía la entiende como dispositivo de poder y control que recontextualiza y reproduce los códigos culturales dominantes, los cuales se legitiman como formas de discurso, experiencia y práctica (2001, p. 160). Es decir, que la práctica pedagógica se refiere a las “reglas de realización” del discurso pedagógico: “en la práctica pedagógica se despliegan los principios que ordenan el discurso pedagógico (...) La práctica pedagógica presupone un orden específico, constituido, legitimado y regulado por las reglas y los principios del discurso pedagógico” (2001, p. 104). Dos tipos de reglas constituyen la lógica interna de las prácticas pedagógicas: las reglas de relación social (jerarquía) y las reglas discursivas (selección, secuencia, ritmo y criterios del acceso al conocimiento escolar). “Las reglas de relación social (jerarquía) regulan la ubicación del alumno en un orden legítimo y específico con respecto a normas legítimas o patrones de conducta, carácter o relación social (...). La interacción presupone la existencia de posiciones que reproducen estructuras de interacción” (2001, p. 189). Desde esta perspectiva, investigar la práctica pedagógica implicaría desentrañar su gramática, el orden implícito de las realizaciones, no bastaría la mera descripción, ni el estudio de sus consecuencias, ni las taxonomías.

Conclusiones y perspectivas

El panorama presentado muestra la gran dispersión de los trabajos realizados sobre las prácticas de enseñanza en Colombia, así como la desvinculación entre los grupos e investigadores que han realizado una mayor elaboración teórica y los que se han esforzado por producir datos empíricos. La mayoría de las investigaciones se centran en la educación primaria. En la secundaria los estudios se orientan más a la violencia, valores, participación, no tanto a la enseñanza. Únicamente los trabajos más especializados –y normalmente en ciencias o en matemáticas– (por ejemplo la enseñanza del concepto de función o de proporcionalidad) se realizan en la secundaria o en la media. A pesar de la fragmentación del campo, la producción revisada nos acerca, nos introduce al aula, problematiza y muestra la complejidad de esa “caja negra”.

Desde el punto de vista teórico es necesario establecer una delimitación del concepto “prácticas de enseñanza” en un rango intermedio que permita, por un lado, articular dichas prácticas con problemáticas que desbordan los muros de las aulas o de la escuela

(para evitar caer en perspectivas demasiado instrumentales). Por otro lado, el concepto debe ser suficientemente específico como para poder dar cuenta de las interacciones en el aula (para evitar caer en perspectivas demasiado generales y donde el contexto extraescolar explica todo lo que sucede en el aula). La dispersión conceptual que se refleja también en los *thesauros* de las bases de datos latinoamericanas y de la misma UNESCO no contribuye a consolidar este campo de investigación.

Aunque no se ha realizado un estudio estadístico, se puede afirmar que ni siquiera un 1% de las investigaciones publicadas o producidas en el medio académico colombiano toman como objeto de estudio la práctica de enseñanza del docente en el aula, siendo que es allí donde los estudiantes y maestras pasan el 90% de su tiempo en la escuela. Al igual que ha señalado Lenoir (2006) en el panorama internacional, siguen proliferando “consejos, recomendaciones y prescripciones”, pero hay pocos estudios sobre las prácticas reales. Tampoco hay grupos de investigación consolidados y con tradición dedicados a ello. Vale la pena preguntarse el porqué. Una primera hipótesis tiene que ver con el rechazo de la academia colombiana en estos últimos veinticinco años a las perspectivas instrumentales de la enseñanza. Fue el rechazo al conductismo de la “tecnología educativa” y del “diseño instruccional” y la búsqueda de un nuevo estatuto teórico para la pedagogía que no se redujera a la didáctica y a su función instrumental, la que llevó a construir un concepto de la práctica pedagógica tan complejo y abarcador en el que observar lo que sucedía al interior del aula era secundario. Por otra parte, los académicos más involucrados con el concepto de práctica pedagógica se han dedicado a la historia de la educación en Colombia, lo cual también los ha alejado de la observación y el estudio de las interacciones cotidianas en el aula.

Adicionalmente, la gran mayoría de investigaciones que han entrado a detallar la vida del aula –sociológicas y antropológicas– han dotado de contexto a la problemática de la enseñanza, aunque han terminado culpabilizando a los maestros del fracaso escolar y de las “fracturas” de la escuela. No obstante, tampoco han producido ni una propuesta teórica, ni una ruta suficientemente sustentadas y convincentes para el cambio de dichas prácticas.

El estudio de las prácticas de enseñanza reales, existentes en el día a día de la escuela colombiana, ha quedado abandonado al voluntarismo y esfuerzo de las maestras y maestros implicados en dichas prácticas, animados y empoderados por consignas lanzadas desde la academia como “recuperar el saber del maestro”, pero sin contar con las condiciones institucionales, financieras, laborales y académicas para ello, produciendo como resultado con frecuencia meras cacofonías, ecos lejanos distorsionados de las mismas prácticas o autoelogios.

Pareciera, finalmente, abrirse paso una propuesta –tal vez la más viable dadas las actuales condiciones colombianas– que se fundamenta en el trabajo colaborativo

entre maestros y profesores universitarios, respetando y valorando mutuamente sus especificidades, sus intereses, y evitando situaciones abusivas que se han presentado en dicha relación. Esta relación cooperativa en torno a la investigación posibilita que los maestros superen su pragmatismo e instrumentalismo, e incrementen su reflexividad y sentido crítico, aunque sabemos que superar el pragmatismo del magisterio tiene que ver también con un reconocimiento social de la profesión y con unas condiciones laborales adecuadas que cada vez se deterioran más. Por su parte, la interacción de los profesores universitarios con los maestros permite que éstos abandonen sus “observatorios” y torres de marfil, y se involucren con el día a día de las escuelas. Sabemos que las relaciones escuela-academia están atravesadas por el poder y por unas tradiciones concretas; que avanzan y retroceden sobre un filo peligroso e inestable sostenidas en delgados hilos de confianza y de negociaciones. Pero es lo que hay. Esta propuesta tal vez permita acercarnos con mayor respeto al otro como tal, en su especificidad, y así atrapar algo del impulso vital, de la fuerza de esa corriente incesante y en permanente transformación que son las prácticas de enseñanza sin las cuales el fenómeno escolar no tendría sentido ni futuro.

Bibliografía

- Acevedo, M.; Jurado Valencia, F.; Miñana Blasco, C. & Rodríguez, J. G. (Eds.) (1998).** *La Investigación en la Escuela. Memorias del Seminario.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Agudo, S. & Cabrera, E. (Eds.) (2000).** *Interacción y competencia comunicativa: Experiencias sobre lectura y escritura en la escuela.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Avalos, B. (Ed.) (1989).** *Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico de América Latina.* Ottawa: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Becerra Saavedra, R. H.; Téllez Moreno, S. M. & Ortiz Bareño, E. C. (2005).** *El grado preescolar en dos escuelas rurales del municipio de Facatativá: descripción de estrategias pedagógicas y el proyecto de aula como una propuesta de alternativa metodológica.* Unpublished pregrado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Bodnar, Y.; Muñoz Martínez, J. & ed. (1990).** *Etnoeducación. Conceptualización y ensayos.* Bogotá: Programa de Etnoeducación (MEN)-PRODIC.
- Bolaños, G.; Ramos, A.; Rappaport, J. & Miñana Blasco, C. (2004).** *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia.* Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca-Terre des Hommes.
- Cadavid Múnera, I. C.; McNulty, M. & Quinchía Ortiz, D. I. (2004).** Elementary English Language Instruction: Colombian Teachers' Classroom Practices. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development* (5), 37-55.
- Cajiao Restrepo, F. (1994).** *Poder y justicia en la escuela colombiana.* Colombia: Fundación FES.
- Calvo, G.; Mina, A. & Cera, A. (2001).** *El aula reformada. Un análisis de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura a la luz de la reforma educativa.* Bogotá: UPN-REDUC.
- Camargo Abello, M.; Calvo, G.; Pedraza Ortiz, A.; Pineda Báez, C.; Dussan, F. H.; Gutiérrez Duque, M., et al. (2006).** *Investigación educativa y pedagógica en Bogotá: Estado del arte 2000-2004. Informe Final (Reporte).* Chía (Colombia): Universidad de la Sabana.
- Cataño, G. & Asociación Colombiana de Sociología (1989).** *Educación y estructura social: ensayos de sociología de la educación.* Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Sociología: Plaza & Janés.
- Córdoba Aldana, H. (2006).** La geografía escolar en Colombia. Un balance: 1991-2005. *Folios* (24), 83-104.
- Cruz, C. I.; Parra Sandoval, F. & Parra Sandoval, R. (1997).** *La cara oculta de la escuela. Investigaciones orientadas al conocimiento de la realidad en las escuelas del Tolima.* Ibagué, Colombia: Corporación Universitaria de Ibagué-Ministerio de Educación-Secretaría de Educación y Cultura del Tolima.

- Cuervo, C. & Flórez, R. (Eds.)** (1998). *Aprender y enseñar a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Delgado, O. & Murcia, D. (Eds.)** (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes, discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Díaz Villa, M.** (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Díaz Villa, M.** (2001). *Del discurso pedagógico. Problemas críticos: poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Duarte Agudelo, J.** (2003). *Educación pública y clientelismo en Colombia*. Medellín: Clío-Universidad de Antioquia-Universidad Nacional de Colombia.
- Enciso Patiño, P.; Serrano Ruiz, J. & Nieto Gómez, J.** (1996). *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia (MEN-GTZ). Informe final* (Vol. 5). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-GTZ.
- Henao Willes, M. & Castro V., J. O. (Eds.)** (2000). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: ICFES-COLCIENCIAS-SOCOLPE.
- Herrera, J. D. & Garzón, J. C.** (2002). *Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes del Departamento de Cundinamarca* (Reporte). Bogotá: Secretaría de Educación de Cundinamarca.
- Jurado Valencia, F.** (2000). Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: un estado de la cuestión. In M. Henao Willes & J. O. Castro V. (Eds.), *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* (Vol. 1, pp. 78-122). Bogotá: ICFES-COLCIENCIAS-SOCOLPE.
- Jurado Valencia, F. (Ed.)** (1998). *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Lenoir, Y.** (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 11, 119-141.
- Miñana Blasco, C. (Ed.)** (2002). *Interdisciplinariedad y Currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V seminario internacional. Bogotá, junio 19-23 de 2000*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.
- Normal Superior de Cartagena de Indias** (2003). *La memoria escolar. Identidad y producción de sentido*. Bogotá: ICFES-Normal Superior de Cartagena de Indias.
- Ogbu, J. U.** (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology and Education Quarterly*, XII, 1, 3-29.
- Parra Sandoval, F. & Cruz Betancourt, C. I.** (1996). *La educación rural. De la utopía a la realidad*. Ibagué: FES-Coruniversitaria.
- Parra Sandoval, R.** (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*. Bogotá: FES-Fundación Restrepo Barco-Colciencias-IDEP-Tercer Mundo.

- Perafán Echeverry, G. A.** (2003). *Referentes epistemológicos del profesor de física implícitos en sus acciones pedagógicas y educativas* (Tesis). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Reichel-Dolmatoff, G. & Reichel-Dolmatoff, A.** (1961). *The people of Aritama: the cultural personality of a Colombian mestizo village*. Chicago; London: University of Chicago Press: Routledge.
- Rico de Alonso, A.; Rodríguez, A.; Alonso, J. C.; Castillo, S.; López, N. & Alméciga, C.** (2002). *Calidad y equidad en el aula. Una mirada desde el género*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá-IDEP-Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, J. G. (Ed.)** (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED-Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –IDEP–.
- Rodríguez, J. G. & Miñana Blasco, C.** (1999). *Los Audiovisuales de carácter educativo en Santa Fe de Bogotá. Un análisis de la oferta y el uso en las Instituciones escolares. Estudio realizado por solicitud del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP* (Reporte). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Tamayo Valencia, A.** (1999). La investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Pedagogía y saberes* (13), 37-47.
- Tezanos de Mañana, A.; Muñoz, G. & Romero, E.** (1983). *Escuela y comunidad: un problema de sentido*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CIUP-CIID.
- Villegas Arias, V.; Pasuy Miticanoy, R. D.; Miñana Blasco, C.; Pineda Camacho, R. & Rodríguez, A. J.** (2007). *Proyecto Educativo Comunitario. Resguardo Indígena de Caño Mochuelo. Primera fase-Informe final* (Reporte). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Antropología, Secretaría de Educación del Casanare.
- Zuluaga Garcés, O. L.** (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: U. de Antioquia –Anthropos– Siglo del hombre.
- Zuluaga, O. L.; Echeverri, A.; Martínez B. A.; Quiceno, H.; Sáenz, J. & Álvarez, A.** (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 15 de noviembre de 2009

RESILIENCIA, CAPITAL SOCIAL Y EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO¹

Resilience, social capital and primary education in Mexico

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS*

Resumen

El presente artículo es un intento por develar las motivaciones que llevan a los estudiantes en situación de marginación a continuar su formación académica. Con tal propósito, el texto revisa el conocimiento teórico obtenido de la investigación sobre la práctica educativa a nivel escolar para cotejarlo con la realidad empírica recogida en comunidades en situación de marginación en México. En este contexto, el concepto de marginación se entiende como la exclusión involuntaria de los procesos de formación de valor. El estudio describe en detalle la teoría de la resiliencia y el concepto de capital social pues los considera los “lentes” de interpretación. A modo de conclusión, se refuerza la importancia de la resiliencia y capital social para explicar la permanencia de los jóvenes en el sistema educacional.

Palabras clave: marginación, pobreza, circunstancia educativa, permanencia académica, resiliencia, capital social

Abstract

This article attempts to reveal what motivates students in a marginalization context to pursue with their academic training. To that end, the text reviews the theoretical knowledge obtained from research on teaching practice at school level to compare it against the empirical reality gathered from marginalized communities in Mexico. Within this context, the concept of marginalization is understood as the involuntary exclusion from value education processes. The study gives a detailed description of the resiliency theory and the notion of social capital since they are considered the interpretation “lenses”. As a conclusion, the relevance of both resiliency and social capital is reinforced to explain why youngsters remain in the educational system.

Key words: marginalization, poverty, educational circumstances, academic permanence, resilience, social capital

¹ Proyecto desarrollado con el auspicio del Fondo CONACYT-SEP/SEB 2004.

* Doctor en Educación Superior, Universidad de Kansas. Director del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Calidad de la Educación y Superación de la Pobreza (CIECESP), de la Universidad de Monterrey, jsilas@udem.edu.mx

Introducción

El presente texto trata de acercarnos hacia la frontera de lo que se conoce acerca del significado que tiene para un joven estudiante en situación de marginación poder proseguir la formación académica. El texto nos lleva a revisar los saberes existentes sobre la práctica educativa escolarizada que se han producido a través de la investigación educativa y a contrastarlos con la realidad empírica que se encuentra visitando comunidades en situación de marginación en México.

¿Qué sabemos acerca de la práctica de la enseñanza? Terreno teórico-conceptual

La educación se ha asumido como un mecanismo poderoso para la superación personal y comunitaria así como un instrumento valioso de política pública para superar la pobreza. También se entiende que la educación es la ruta más segura para que los individuos y las colectividades accedan a los beneficios de la economía y la sociedad. Este enfoque, sin embargo, se centra mayormente en la cantidad de educación recibida por los beneficiarios y menos en el tipo de educación recibida.

Es del conocimiento de los estudiosos que los sectores menos favorecidos de la sociedad reciben una educación de menor calidad. Jean Pierre Terrail (2003), de hecho, plantea que en países industrializados a los sectores populares se les da educativamente menos a los que menos tienen. La respuesta a este dilema consiste en mejorar sustancialmente la equidad escolar, tanto en cobertura como en calidad para la población marginada. Sin embargo, se reconoce que estos propósitos, por su costo y complejidad, pueden tomar décadas para que se cumplan al menos parcialmente.

El tema de la circunstancia educativa y la pobreza se ha abordado mayoritariamente desde la perspectiva del logro y la comparación entre grupos sociales. Escritos como el de Muñoz Izquierdo (1996) arrojan información a nivel macro y cuantitativo, sin embargo, no reflejan en profundidad el significado que la circunstancia escolar tiene para el individuo en situación de marginación o la forma en que toma la decisión de dejar la escuela o perseverar en su formación a pesar de las características de su entorno.

De acuerdo a la teoría de la reproducción que tiene a Pierre Bourdieu (1970) entre sus principales exponentes, existen factores estructurales que afectan fuertemente las posibilidades de logro y supervivencia académica de los estudiantes en circunstancias económicas desfavorecidas. Esto es evidente en México, donde los habitantes de zonas de alto índice de marginación tienen logros académicos inferiores a los de jóvenes estudiantes que habitan zonas de menor marginación.

Múltiples estudios han señalado la existencia de factores tanto externos como internos a la institución escolar y que tienen un efecto importante en el nivel de logro de los estudiantes, entendido éste como puntuación obtenida en exámenes nacionales o definidos *ex profeso* para el proyecto de investigación. Entre los factores externos al sistema escolar que están relacionados con el logro escolar se destacan las características sociales, económicas y culturales de las familias; específicamente la ocupación del padre y la escolaridad de los padres (Clavel y Schiefelbein, 1979, y Schiefelbein y Farell, 1982 y 1984), características culturales de las familias (Magendzo y Gazmuri, 1983), creencias, expectativas y atribuciones de las madres (Sandoval y Muñoz, 2004).

Al interior del sistema escolar se señalan características de: a) las instituciones escolares como la disponibilidad de libros de texto, asignación de tareas para hacer en casa, equipamiento de la escuela, tamaño de la escuela (Schiefelbein y Simmons, 1979, Muñoz y Guzmán, 1971; Schiefelbein y Farell, 1982 y 1984). b) Los maestros: su formación profesional y la calidad de las interacciones entre maestros y alumnos (Schiefelbein y Simmons, 1979, Muñoz y Guzmán, 1971). c) Los alumnos: su condición socioeconómica, haber asistido a educación preescolar, o tener acceso a televisión (Muñoz y Guzmán, 1971; Schiefelbein y Farell, 1982 y 1984).

Rubén Cervini (2002, 2003) ha escudriñado las características del enfoque de escuelas efectivas y ha incorporado el análisis de aspectos que influyen en el desempeño escolar de los estudiantes, como son:

1. Entorno familiar: a) estatus ocupacional de los padres, b) nivel socioeconómico, c) nivel educativo de los padres, d) disponibilidad de libros, manuales y útiles escolares en casa, e) costo de la educación, f) hacinamiento familiar.
2. Características de los alumnos: a) edad, b) género, c) grupo étnico, d) lengua materna diferente a la de instrucción, e) antecedentes escolares, f) educación especial, g) ausentismo, h) tiempo de contacto estudiante-escuela, i) periodos escolares cursados, j) número de escuelas a que ha asistido, k) continuidad en la misma escuela, l) distancia de la escuela, m) desayuno gratuito, n) situación laboral del alumno.
3. Características de las escuelas: a) enclave rural o urbano, b) modalidad educativa, c) nivel que atiende, d) tipo de jornada y turno, e) número de alumnos por grupo, f) recursos escolares disponibles.
4. Características del proceso educativo: a) motivación del alumno por las matemáticas, b) percepción del alumno sobre la práctica docente, c) expectativa de éxito personal de los alumnos, d) dedicación hacia la escuela, e) percepciones de los alumnos sobre la indisciplina, f) percepciones de los estudiantes sobre el abandono escolar, g) percepción de los alumnos sobre la violencia escolar.

Todo este conocimiento es trascendental, sin embargo no constituye un aporte definitivo en aclarar el significado que tiene para el joven en situación de marginación económica el perseverar en sus estudios, la mecánica de toma de decisiones que debe darse entre seguir o abandonar o la influencia que tienen diferentes actores y factores en esta toma de decisiones. En este sentido, el proyecto, objeto de este reporte, no toma directamente elementos de investigaciones anteriores sino que se limita a abreviar del cuerpo de conocimientos educativos ya existentes para enfocar con mayor precisión el fenómeno referido.

De acuerdo a la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2002, 2004) y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2007), un poco más de la mitad de la población mexicana se encuentra en alguna medida de pobreza. Esta dependencia del Gobierno Federal ha establecido tres estratos de pobreza: a) Pobreza Alimentaria, b) Pobreza de Desarrollo de oportunidades y c) Pobreza de Patrimonio. De acuerdo a cifras de estas dependencias, teniendo el año 2006 como referencia, 13.8 por ciento del total de la población, equivalente a 14.4 millones de personas, se encontraba por debajo del umbral de la categoría llamada “Pobreza Alimentaria”, 20.7 por ciento del total de la población del país se encontraba en la categoría de pobreza de desarrollo de oportunidades (21.7 millones de ciudadanos) y 42.6 por ciento de la población se encontraba en “pobreza de desarrollo de patrimonio”, lo que significó 44.7 millones de mexicanos.

Con estos datos en mente es fácil concluir que la pobreza, al ser una situación endémica en México, influye básicamente en todos los ámbitos de la vida comunitaria y académica nacional teniendo efectos negativos en el aprendizaje de los jóvenes estudiantes y limitando sus oportunidades de supervivencia académica. Esto es evidente en comunidades cuyo nivel de marginación no les permite contar con servicios educativos cuantitativa y cualitativamente suficientes. Sin embargo, aun en circunstancias económicamente desventajosas existen alumnos que tienen la capacidad de perseverar en su formación primaria, inscribirse en secundaria e incluso de continuar sus estudios más allá de la educación obligatoria y pasar a la educación media superior y superior. Las circunstancias que influyen en la supervivencia de los estudiantes en comunidades marginadas son un tema que a la fecha no ha sido explorado suficientemente, por lo que es importante conocer cuáles son y tener un primer acercamiento fundamentado al respecto.

¿Qué no sabemos acerca de la permanencia escolar en situación de marginación?

La información generada a través de proyectos de investigación es trascendental; sin embargo, no aclara el significado que tiene para el joven en situación de marginación económica poder perseverar en sus estudios, la mecánica de toma de decisiones que

debe darse entre seguir o abandonar o la influencia que tienen diferentes actores y factores en esta toma de decisiones. En este sentido, el proyecto parte del análisis de las interpretaciones que hacen los individuos, sus familias, su entorno escolar y elementos de la comunidad, acerca de los elementos que permiten a un joven estudiante que pueda perseverar en su formación académica a pesar de las condiciones de marginación del entorno en el que se formó.

En este contexto se estableció la siguiente pregunta de investigación: “En un contexto de marginación entendido como la exclusión involuntaria de los procesos de formación de valor y desde una perspectiva que parte del análisis de los procesos de interacción social que conducen a resultados constructivos, se entiende que existen elementos comunitarios, escolares, familiares e individuales que permiten que la persona rompa el pronóstico de interrupción temprana de su formación académica”. Es por ello que se busca conocer: a) cómo perciben los alumnos la idea de continuar sus estudios más allá de la educación básica, b) de qué manera los alumnos provenientes de un contexto marginado ven los aportes futuros de la educación, c) cuáles elementos de su entorno influyen en su decisión de continuar, d) de qué manera influyen estos elementos y e) en qué momentos influyen estos elementos.

Los lentes de interpretación

Este proyecto ha emprendido el análisis de la realidad empírica observada desde dos cuerpos de conocimiento. El primero de ellos lo constituye la teoría de la resiliencia y el segundo surge del concepto de capital social, específicamente de las redes de relaciones. En las próximas páginas se presentan los basamentos conceptuales que animan a cada uno de estos enfoques y que sirven como “las gafas empleadas en el análisis”.

Teoría de la resiliencia

La resiliencia es, de acuerdo con Edith Grotberg (2006), la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive ser transformado por éstas. Esta capacidad es un recurso interno; algunos investigadores le han llamado optimismo (Seligman, 1995) o inteligencia emocional (Goleman, 1996) y va evolucionando según la etapa de desarrollo en el que se encuentra la persona.

Resiliencia proviene del latín *resilio o salire*, que significa volver al estado original, recuperar la forma original (Melillo y Suárez, 2005). Desde el punto de vista etimológico, se traduce como “saltar hacia atrás, rebotar, ser repelido, surgir”, el prefijo “re” indica repetición, reanudación; por lo tanto, se concluye que rebota y se va hacia delante después de haber vivido alguna situación traumática (Cyrulnik *et al.*, 2004). En física

se emplea para describir la cualidad de ciertos materiales que resisten los impactos y de recuperar su forma original cuando son forzados a deformarse (Melillo y Suárez, 2005). Quienes hacen una aplicación unitaria para la psicología y la física son Vanistendael y Lecomte (2002), mencionando que en ambos casos, tanto en las personas como en la materia, es la capacidad de oponerse a las presiones del entorno, en el caso de las personas, ir hacia delante.

Manciaux (2003) define resiliar (*résilier*) como recuperarse, ir hacia adelante tras una enfermedad, un trauma o un estrés, viviendo las pruebas y crisis de la vida; es decir, se resiste, se supera (Melillo, 2004), para seguir proyectándose de modo aceptable para la sociedad, viviendo lo mejor posible a pesar de traumas y de las condiciones de vida difíciles que pueden implicar un grave riesgo de resultados negativos. Cyrulnik (2004) agrega que la resiliencia es algo en gran medida adquirido, que varía conforme va desarrollándose la existencia y que difiere en función de la naturaleza del estrés e implica un proyecto de vida que se define individualmente.

La resiliencia es la capacidad que tiene una persona para recuperarse después de haber vivido algún tipo de adversidad. Otras definiciones apuntan a señalar que la resiliencia es la capacidad de reaccionar adecuadamente a los estímulos desfavorables del entorno (Barudy y Dantagnan, 2005); además de superar las adversidades, ser transformado (Grotberg, 2006) y salir fortalecido (Melillo, 2004). Estas capacidades permiten manejar y aliviar las consecuencias psicológicas, fisiológicas, conductuales y sociales provenientes de experiencias traumáticas, sin una mayor desviación del curso del desarrollo (Pynoos, 1993).

En resumen, amalgamando las múltiples definiciones y variantes ofrecidas por los autores, se puede concluir que resiliencia es: la capacidad personal de superar adversidades o riesgos, llevándose a cabo un proceso dinámico en el que se emplean con libertad los factores internos y externos. Esto implica un manejo efectivo de la voluntad y el empleo de competencias afectivas, sociales y de comunicación, ya que es lo que permitirá reconocer, enfrentar y modificar la circunstancia ante una adversidad.

Un elemento fundamental es que la persona pueda contar con al menos una persona significativa en resiliencia. De esta persona se pueden tomar fuerzas y se convierte en un apoyo para el proyecto de vida que tiene el individuo. La Fundación Bernard van Leer (2002) agrega que el abrigo, alimento y protección de los padres a hijos son fundamentales. Por otro lado, una buena relación con alguno de los padres, que le adjudique al niño responsabilidades y expectativas claras y grandes, pero compatibles con sus posibilidades será crucial (Manciaux, 2003).

En este sentido es clave que el niño cuente con una o más personas significativas en resiliencia, que le muestren su confianza y escucha. Alguien con quien el individuo pueda desarrollar un vínculo fuerte y constructivo, que crea de verdad en su potencial y

una red de relaciones sociales que le ayuden a crecer (Manciaux, 2003). Werner (1989, en Cyrulnik, 2004) encontró que las personas que salieron adelante aun con todas las adversidades vividas, habían tenido: a) una familia menos perturbada que otras, b) alcanzaron un mínimo de escolarización, y sobre todo c) contaron con un familiar o amigo con quien se entabló una relación que impulsó a seguir adelante.

Bronfenbrenner (1979) propone un modelo ecológico-transaccional de la resiliencia e indica cuatro niveles de influencia de donde provienen los factores de riesgo y de protección: 1) El nivel individual, 2) La familia, hogar y escuela, 3) La comunidad y los servicios sociales para el niño y su familia, y 4) Los valores culturales, como la raza y la etnicidad, lo social y sus valores. Dentro de esta ecología, los cuatro niveles interactúan entre sí y generan una adaptación positiva y resiliencia, influyendo en el desarrollo de la persona (Bernard van Leer Foundation, 2002). Es sin embargo claro que la persona resiliente no se forma sola, es importante que exista una interacción constante y significativa con actores clave. En este sentido, hay personas que le resultan particularmente relevantes, las mismas que se constituyen como los actores que viven junto con el sujeto este proceso ante una adversidad o riesgo. Pueden provenir de alguno de los niveles de influencia de la ecología transaccional (Bronfenbrenner, 1979). Esto le permite desarrollar una relación de confianza, simpatía y comprensión mutua; pueden ser ambos padres, o uno de ellos, un miembro de la familia, un amigo de mayor edad, un compañero o un maestro (Vanistendael y Lecomte, 2002).

Uno de los elementos relevantes de la resiliencia es un “tutor”. Este término se relaciona con la vida escolar, pero un tutor de resiliencia es mucho más que un miembro del personal administrativo o académico que sirve de guía para el alumno en cuestiones académicas (Martínez y Vásquez-Bronfman, 2006). Aunque es innegable que la escuela es el lugar clave para la tutoría en resiliencia, también es cierto que los hay en la familia o en las relaciones sociales-comunitarias. Los investigadores les llaman de diferentes maneras, tutores resilientes, tutores de desarrollo, mentores o adultos significativos; para estandarizar el nombre en el presente proyecto se les llamó personas significativas en resiliencia.

Una persona significativa en resiliencia comprende los conflictos de la persona y la acepta fundamentalmente (Vanistendael y Lecomte, 2002), logra establecer vínculos afectivos que los unen y que tienen como base la confianza (Melillo, 2004). Esta persona significativa en resiliencia le hace descubrir la valía de las relaciones humanas, cree de verdad en su persona, la acepta, y en algún periodo tiene un papel clave en el acompañamiento de su desarrollo (Cyrulnik, 2002). En la adolescencia, contar con una persona significativa en resiliencia, que no sea de la familia, puede desarrollar un papel positivo muy importante. Puede tratarse de un maestro o un pariente lejano. Los adolescentes que cuentan con ese apoyo emocional tienen mejores resultados escolares que sus pares que no cuentan con uno, su presencia los motiva a buscar compañías

apropiadas. Adicionalmente se fomenta la capacidad de ser competente, es decir, trabajar en alcanzar los objetivos o metas que se proponga; al contar con un guía y consejo adecuados se puede echar mano de los recursos internos y externos con que se cuenta para manifestar su resiliencia. Estas personas ayudan a desarrollar capacidades, incrementar fortalezas y disponer de recursos apropiados a emplearse en el momento de enfrentar una adversidad (Grotberg, 2006).

La escuela tiene un lugar privilegiado en las comunidades. Goza del reconocimiento y valoración por parte de los miembros de la comunidad al tiempo que tiene todo un potencial de acción que no siempre es utilizado. En las múltiples ocasiones positivas que se han documentado, queda clara su capacidad de influir en los jóvenes, sus familias y entorno inmediato. El medio escolar es la segunda fuente de seguridad después del hogar y a veces la única (Manciaux, 2003). Durante la educación básica los niños tienen la oportunidad de desarrollar la colaboración y el sentimiento de pertenencia, estos disminuyen los factores de riesgo como lo son la deserción escolar, bajo aprovechamiento y adicciones. En este sentido, es claro que el ambiente escolar contiene los elementos necesarios para favorecer un equilibrio entre los factores de riesgo y los factores de protección (González y Valdez, 2006).

Las escuelas que estimulan la resiliencia son las que establecen altas expectativas para sus alumnos y les brindan apoyo para alcanzarlas; las que mejoran los índices de comportamiento problemático entre sus alumnos, como el abandono de los estudios, abuso de drogas, embarazo prematuro y delincuencia. Asimismo, el hecho de que los maestros y autoridades escolares les hagan saber a los alumnos lo que necesitan para tener éxito, es otra característica de una escuela que promueve la resiliencia (Melillo y Suárez, 2005). Muchos maestros sin proponérselo son los principales promotores de la resiliencia en sus alumnos. La influencia de éstos es por largo tiempo y en un periodo de desarrollo que es clave para su futuro, dicha influencia los lleva a proyectarse más allá de una educación básica (Grotberg, 2006). A través de la promoción de la resiliencia, las instituciones educativas disminuyen el fracaso y la deserción escolar en todos los niveles sociales, sobre todo en aquellos que presentan una mayor vulnerabilidad por encontrarse en zonas conflictivas.

Capital social

La otra vertiente temática que fortaleció este trabajo emana del concepto de capital social cuyo origen se remonta a fines del siglo XIX cuando Emile Durkheim señalaba la importancia de las relaciones sociales en la cooperación social como fuente fundamental de solidaridad social en las sociedades modernas. “Un cuerpo social ‘saludable’ era aquel en el que los individuos mantenían múltiples y variadas relaciones entre sí y compartían simultáneamente valores y sentimientos comunes hacia la sociedad como un todo”

(Forni, Siles y Farreiro 2004). Hanifan fue reconocido como el precursor en la utilización del término capital social. En 1916 argumentaba en un estudio que el desempeño de las escuelas locales podía mejorarse a partir de “aquellas sustancias tangibles que cuentan más en la vida diaria de las personas: específicamente buena voluntad, compañerismo, empatía, y el encuentro social entre individuos y familias que construyen una unidad social... Si los individuos entran en contacto con sus vecinos, y ellos con otros vecinos, habrá una acumulación de capital social, que puede satisfacer inmediatamente sus necesidades sociales y que puede producir un potencial social suficiente para realizar una mejora sustancial de las condiciones de vida en toda la comunidad” (Hanifan, 1916 citado por Forni, Siles y Farreiro, 2004).

Un uso más contemporáneo y aplicado al análisis teórico sobre el concepto de capital social se le atribuye a Pierre Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1970), James Coleman (1988, 1990) y Robert Putnam (2000). Estos autores desde finales de la década de los años 1990 enfocaron parte de su producción académica a establecer y valorar las ventajas de que los individuos posean, en lo personal, una red social de relaciones duraderas o significativas así como la institucionalización de las mismas para facilitar el acceso a los beneficios que el capital social les pueda generar.

Si se desarrolla un análisis de los aspectos comunes encontrados en las definiciones sobre capital social, es posible ver cómo la esencia reside básicamente en que todos se enfocan en relaciones sociales que tienen resultados productivos. Algunos autores han señalado que las definiciones dependen del foco de atención, ya sea la sustancia, las fuentes o los efectos del capital social. El capital social es multidimensional y debe ser conceptualizado como tal para poder tener un valor explicativo. Adler y Kwon (2002) identificaron que la intuición medular que ha guiado la investigación sobre capital social es el valor que tiene la buena voluntad que tienen otros hacia nosotros. Como tal, definen capital social como: “la buena voluntad disponible para individuos o grupos. Reside en la estructura y contenido de las relaciones sociales del actor. Sus efectos fluyen de la información, influencia y solidaridad disponibles para el actor” (Adler y Kwon, 2002, p. 23).

En un sentido amplio, el capital social se refiere a las relaciones sociales entre personas que permiten resultados productivos (Szreter, 2000). El término capital social se refiere a las creencias y normas sociales y redes de las que las personas pueden disponer para resolver problemas comunes. Se puede decir que el desarrollo moderno del concepto de capital social se debe básicamente a tres autores: Bourdieu, Coleman y Putnam, quienes junto con otros autores han ampliado la base de conocimiento sobre el tema.

La definición del sociólogo francés Pierre Bourdieu podría describirse como egocéntrica (centrada en el individuo). Su definición es la siguiente: “La suma de los recursos reales o potenciales que están ligados a la posesión de una red durable de

relaciones de mutuo conocimiento o reconocimiento más o menos institucionalizadas o, en otras palabras, a la membresía en un grupo que da a cada uno de sus miembros el respaldo de un capital colectivo, una credencial que los hace dignos de crédito en varios sentidos de la palabra” (Bourdieu, 1986).

El trabajo innovador de Bourdieu se analizó dentro del contexto de su teoría crítica de la sociedad y obviamente difería del enfoque normativo de Putnam y Coleman.

Por su parte, James Coleman, un sociólogo con fuerte relación con la economía y la teoría de la elección racional, reunió ideas de ambas disciplinas para formular su definición: “El capital social se define por su función. No es una sola entidad sino una variedad de diferentes entidades con dos características comunes: tienen algún tipo de estructura social y facilitan ciertas acciones a los individuos que están dentro de la estructura” (Coleman, 1990, p. 302).

El trabajo de Coleman se aparta del enfoque de Bourdieu quien propone una perspectiva de logros individuales basada en redes. Coleman insiste en analizar los resultados grupales dando un giro de lo egocéntrico a lo sociocéntrico.

A su vez, Robert Putnam es un científico político responsable de la popularidad del concepto de capital social a través del estudio del compromiso cívico en Italia. Su definición es: “Las características de organización social tales como redes, normas, y creencias sociales que facilitan la coordinación y cooperación para el beneficio mutuo” (Putnam, 1995, p. 67). Al igual que Coleman, Putnam se dedicó a la investigación empírica y la formulación de indicadores para la valoración y medición del capital social. Desarrolló su propio instrumento que fue ampliamente utilizado y devino en un índice de civismo que incluye cuatro indicadores: a) confianza en la gente y las instituciones, b) normas y reciprocidad, c) redes y d) membresía en asociaciones de voluntariado.

De alguna forma, los tres autores básicos se centraron en aspectos diferentes, lo que ha permitido generar enfoques integrados a los teóricos con trabajos más recientes. Mientras Bourdieu se fijaba en aspectos más individuales como: títulos, amistades, asociaciones, membresías y ciudadanía, Coleman se enfocaba en aspectos de familia y comunidad como: el tamaño de la familia, presencia de los padres en el hogar, expectativas de la madre acerca de la educación de los hijos, movilidad familiar o afiliaciones religiosas. Por su parte Putnam, se fijaba en aspectos comunitarios como: membresía en asociaciones de voluntariado, participación en votaciones o lectura de periódicos en la comunidad.

El Banco Mundial insiste en que la conexión social es un factor crítico para que las sociedades prosperen económicamente y para que el desarrollo sea sostenible. El capital social no es sólo la suma de las instituciones que configuran una sociedad, sino que también lo que las une (World Bank, 2000). Algunos otros teóricos han resaltado

elementos de utilidad y conformación del capital social como asegurar beneficios a través de membresía a redes sociales o estructuras sociales. Bankston (2004) considera que se trata de procesos de interacción social que conducen a resultados constructivos, mientras que Crosnoe (2004) simplemente lo asumió como procesos que conducen a obtener recursos.

El capital social, visto desde otra postura de análisis, se puede enfocar como: a) proceso (en la forma de las interacciones sociales existentes tanto personales como institucionales) o como b) recurso (en la forma del objeto / persona con la cual la interacción que se da resulta en apoyo, información o normas de comportamiento). Pero sea cual sea el enfoque, parece existir un consenso en que se integra por cinco elementos:

1. La existencia de grupos y redes de apoyo.
2. La confianza y solidaridad que dan forma a pensamientos y actitudes acerca de los demás.
3. Acción colectiva y cooperación orientada al bien común.
4. Cohesión social e inclusión que se manifiesta en la voluntad de trabajar conjuntamente para resolver necesidades comunes.
5. Información y comunicación como el centro de las interacciones sociales.

Larissa Adler (2006) concluye que en situaciones de marginación las personas dependen de las redes sociales definidas por criterios de intercambio de bienes y servicios. La intensidad de estos intercambios disminuye con el alejamiento físico, social o económico, lo que trae aparejada una menor confianza. Sin llamarle por el nombre de capital social, Adler invita a revisar cómo las relaciones de intercambio basadas en confianza potencian el efecto de la comunidad y, si bien es cierto que no producen riqueza para la comunidad, sí son un efectivo paliativo de las lacerantes situaciones de pobreza.

En ese mismo tenor, la idea de que las escuelas son más efectivas cuando los padres y los ciudadanos locales se involucran en sus actividades gana sentido. Todos los actores de la comunidad girando alrededor de un esfuerzo compartido cuyo epicentro es la escuela, ganan relevancia. Los maestros están más comprometidos, los estudiantes alcanzan mejores resultados en los exámenes y se usan mejor las instalaciones de las escuelas en aquellas comunidades en las cuales los padres y ciudadanos se interesan en el bienestar educativo de los niños (Coleman y Hoffer, 1987; Braatz y Putnam, 1996; Francis *et al.*, 1998).

¿Cómo incrementaremos nuestro conocimiento? Terreno metodológico

El proyecto se enmarcó desde una perspectiva cualitativa, pues se buscaba explorar los factores –individuales, familiares, escolares y sociales– que estudiantes provenientes de zonas de alta marginación perciben como factores de su permanencia escolar. Para ello se visitaron 16 comunidades mexicanas que presentaban alto o muy alto nivel de marginación de acuerdo con las mediciones del Consejo Nacional de Población y se estudiaron las historias de vida de 29 participantes. La lista de las comunidades incluyó los estados de Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.

Los participantes sostuvieron entrevistas en las que hablaron de su experiencia en su comunidad, su escuela, su entorno cercano y su familia. De forma simultánea se conoció la opinión de miembros de la comunidad, las escuelas locales y miembros del entorno cercano del sujeto (familia nuclear, extensa y vecinos). Para la conducción de las entrevistas se desarrolló una guía-tabla de tópicos/preguntas que consiste en una tabla de doble entrada en donde tanto las columnas como los renglones son: a) el individuo, b) su entorno inmediato (familia nuclear y extensa), c) la escuela y d) la comunidad. Ahí se sugieren los temas a abordar con las personas pertenecientes a cada uno de los campos de información especificados.

Este proyecto tuvo dos dimensiones: a) el individual y b) el de la localidad. Esto debido a que individuo y entorno forman una unidad inextricable y a que la política educativa tendrá siempre efectos en ambos ámbitos.

Para el proceso de datos, siguiendo a Merriam (1998), se presentó cada caso de manera individual relatando la historia basada en las categorías e indicadores definidos que incluían lo individual, familiar, escolar y comunitario. Posteriormente, se analizaron en conjunto dichas categorías de modo que se compararon las historias y se identificaron los patrones existentes. El trabajo de análisis partió de una codificación abierta de la que surgieron con mayor precisión las líneas que vinculan el conocimiento previo con el conocimiento empírico recientemente adquirido. Cada caso fue analizado y puesto en perspectiva con las categorías emergentes de análisis al tiempo que se contrastaba con los elementos teóricos de la teoría de la resiliencia y el enfoque del capital social.

¿Qué sabemos ahora? Hallazgos

A continuación se presentan los hallazgos de acuerdo con los cuatro campos informativos fundamentales: a) la persona misma, b) el entorno inmediato (familia), c) la escuela y d) la comunidad.

El individuo mismo

En términos generales, las personas presentan elementos de autoafirmación muy significativos. Reflejaron la confianza de poder lograr los resultados esperados. Esto se relaciona con los atributos propuestos en la teoría de la resiliencia. De la misma forma se encontraron elementos “resilientes” y de presencia de “capital social” que se describirán en los siguientes párrafos.

Existen varios conceptos relativos a la persona resiliente. El primero es que encuentran satisfacción en lograr lo que sus compañeros o familiares no logran. Este elemento se convierte en un diferenciador social y reforzador de la conducta. El segundo elemento es que los jóvenes están conscientes de que sus compañeros van abandonando la escuela o repitiendo año mientras que ellos van siguiendo una progresión acorde a lo esperado, lo que no significa que les agrade que los demás fracasasen sino que, por el contrario, les parecía desafortunado que los demás no siguieran sus estudios. Un tercer elemento se refiere a construir su autoconcepto con términos como “perseverante”, “terco”, “necio” o “firme”. Este etiquetamiento les lleva a asumir un papel de personas que no se dejan vencer y con el tiempo se convierte en su cara evidente ante la familia, la escuela y la comunidad. Los alumnos parecen encontrar que el reto académico les permite mostrar sus habilidades y su perseverancia al mismo tiempo, lo que quiebra la inercia de lo cotidiano (Duschatzky, 1999) y permite a los jóvenes mostrar una cara diferente a la comunidad y su relación con ella.

El entorno inmediato

En el caso de los “alumnos exitosos” que han concluido su educación secundaria, hay elementos relacionados con su entorno cercano. El primero de ellos es el de apoyo en términos verbales y logísticos. Una figura regularmente desempeñada por la madre, pero que a veces es asumida por el padre, un hermano mayor o un abuelo. La función de esta figura es ser un soporte afectivo, es una persona que escucha y que permite el desahogo emocional y al mismo tiempo sirve para reafirmar convicciones y da consejos acerca de cómo enfrentar las dificultades. Esta figura además de las palabras de aliento es un apoyo logístico en la obtención de recursos para los desempeños escolares. Se encontró que las madres se comprometían a limpiar escuelas o realizar otros tipos de servicios comunitarios con la finalidad de que sus hijos o hijas pudiesen obtener beneficios tales como becas. Este apoyo logístico no tiene sólo la forma de ayudar a gestionar cosas o becas, también se da en la forma de excusar la participación de los estudiantes en labores del hogar, permitir que las hijas no hagan tareas domésticas correspondientes a la expectativa en estos hogares o labores de la labranza en el caso masculino. Esta figura tiene también una función de gestión de información pues se trata de alguien activo en la comunidad y está al tanto de fechas, eventos, lugares y demás elementos de la vida

comunitaria. Este papel de gestor de información tiene un papel vital en las comunidades en donde las oportunidades de apoyos llegan tarde y a cuentagotas.

La segunda de las figuras corresponde a alguien que no tiene presencia física constante en el núcleo familiar. En la mayor parte de los casos se trata de uno de los padres o los hermanos mayores que trabajan en otro lugar. Esta figura tiene un papel muy importante en la familia y en el sujeto, pues a través del acto de abnegación que significa su partida se pone de manifiesto que está comprometido con el bienestar de los miembros de la familia. Una variante de esta situación se da en la figura de uno de los padres que debe invertir tanto tiempo en el trabajo, que no tiene la capacidad de auxiliar al individuo en sus estudios y deberes escolares. Esta situación, lejos de ser objeto de crítica, es tomada como una muestra de genuino interés y detona, igual que en la mecánica anterior, un compromiso grande de parte del estudiante.

Una tercera figura que regularmente se ubica en el núcleo familiar pero que en ocasiones puede asentarse en el entorno escolar, es la que se llamó “persona significativa en resiliencia”. Se trata de alguien cuya trayectoria o situación actual resulta atractiva a la persona y tiene un papel vital en las aspiraciones del sujeto ya que a través de interactuar constantemente y de resultar un ejemplo para ella o él, el sujeto va construyendo su propia ruta de resiliencia o éxito. Este personaje recae regularmente en la figura de un tío/tía o de un hermano/a mayor que han logrado sortear dificultades y que ocupan actualmente una posición de mayor prestigio social que el resto de los familiares. Cuando es alguien fuera del entorno familiar, regularmente es un maestro cuyo ejemplo “jala” la atención y el entusiasmo de los individuos.

Un elemento fundamental ha resultado la construcción retórica referente a sus estudios. Tanto los participantes como sus familiares desarrollan una serie de mensajes orientados a fortalecer la perseverancia de los estudiantes. Estos se dividen en tres grupos: a) la permanencia del conocimiento en contraste con las posesiones físicas o económicas, b) la necesidad del uso sabio de los recursos y c) la ampliación de oportunidades que el conocimiento escolarizado proporciona. En el primer grupo, ante un entorno de carencias en donde es frecuente que la falta de posesiones sea un tema recurrente de conversación, se encuentran frases como: “los estudios es algo que nadie te puede quitar, algo que es tuyo, ni modo que te quiten lo que sabes” reportado por un alumno en Chihuahua.

En el segundo grupo de ideas, es frecuente que se resalte la necesidad del uso efectivo de todo esfuerzo económico o de tiempo personal. En el primero de los casos se da un mensaje que se puede resumir como: “los miembros de esta familia estamos haciendo el esfuerzo de canalizar hacia tu educación los recursos que se utilizarían en otras actividades, por lo que debes hacer un uso eficiente de ese esfuerzo y respetarlo haciendo tú un esfuerzo adicional”. En el segundo de los casos fue recurrente la idea

de que no se pueden permitir distracciones ni destinar el tiempo a otras actividades que no aporten directamente a la consecución del diploma escolar.

La tercera categoría de mensajes carga de emotividad la relación entre los miembros de la familia. Es muy frecuente encontrar ideas como: “debo estudiar para lograr lo que mis padres no pudieron tener” o “si no estudio tendré que hacer trabajos pesados todo el día como mis papás”. Frases como esta cargan de emotividad la comunicación pues transmiten la idea de que: a) el estudio los liberará de un trabajo físico extenuante, b) sus padres tienen que dedicarse a hacer este trabajo porque no tuvieron la oportunidad que ahora les están brindando y c) sus familiares están dedicándose a estas actividades con abnegación para darle a ella o él la oportunidad de lograr un grado mayor de escolaridad. Este mensaje regularmente cementa el compromiso del individuo con sus familiares.

El entorno escolar

La actividad escolar en México, especialmente en contextos de alta marginación, parece tener una imagen de mecanismo automático para la mejora de las condiciones de vida y se convierte en depositaria de las expectativas familiares con relación a su mejoramiento económico o al menos de perspectivas y capacidades. En esta relación se pueden resaltar dos factores, el primero se da a nivel individual y recae en uno o varios maestros que tienen la sensibilidad de detectar en los alumnos alguna habilidad especial y la capacidad de establecer una relación constructiva. Esta relación es situacional y parece depender más de algo fortuito que de algo planeado. Parece estar basada en la capacidad de los alumnos y de los maestros de relacionarse en torno a actividades académicas que les hacen ver que el alumno posee habilidades específicas. Estos miembros del cuerpo académico de la institución son regularmente casos de resiliencia y éxito en sí mismos, que enfrentaron limitaciones parecidas a las de sus actuales alumnos y que reconocen en sus alumnos algunas cualidades que les ayudarán a perseverar en su formación. Esto, no parece ser un esfuerzo sistematizado ni planeado al interior de las instituciones educativas.

El segundo de los factores es algo más estructural y se trata de los mecanismos institucionales para vincularse con la comunidad y con sus alumnos. Un elemento que se señaló en algunos de los casos se trató de esfuerzos institucionales por apoyar a los estudiantes y sus familias en la gestión de becas o en la promoción de oportunidades para la obtención de recursos.

Es trascendente resaltar el valor de la institución educativa como un elemento de reconocimiento social para los alumnos que sí continúan su formación (Duschatzky, 1999). Los jóvenes participantes parecen entender que la escolarización sirve como mecanismo de reconocimiento social en dos ámbitos: a) como distinción al interior de la propia comunidad ya que han logrado lo que los demás no y, por otro lado, b) les

permite saber y hacer saber que poseen las herramientas de articulación con la sociedad global y los códigos necesarios para dialogar en el mundo. Fue particularmente evidente cómo a algunos de los individuos les atraía la idea de ser los primeros en su familia en estudiar más allá de cierto nivel o incluso de ser los primeros de la comunidad en estudiar “en la ciudad” y obtener un título universitario. Esto que parece promisorio no está exento de problemas, pues al carecer de oportunidades escolares en sus comunidades abandonan su lugar de origen y residencia. Al cambiar de entorno sin una red de soporte como la que tienen en su comunidad pueden carecer de la fuerza para seguir adelante y terminan por regresar a la comunidad. Por otro lado, algunos de los casos de éxito que logran culminar sus estudios fuera de su localidad de origen ya no regresan pues no ven oportunidades de desarrollo en la comunidad.

Un elemento adicional es que la participación escolar establece nuevos parámetros de relación entre los géneros. En ocasiones los estudiantes del sexo masculino que quieren seguir su ruta de escolarización deben alejarse de los estereotipos de trabajo de campo o la migración como rito de pasaje para centrarse en los estudios. En el caso femenino se da una revaloración de su papel en la sociedad/comunidad, lo que trae una nueva simetría en la relación de sexos en la comunidad.

La comunidad

No obstante que la cultura al interior de las localidades presenta múltiples variaciones derivadas de los recursos existentes o las características del entorno, se observó un elemento común: la existencia de distractores. Existen fuertes elementos de distracción para los jóvenes estudiantes que quieren perseverar en su formación. Estos tienen como sustrato el factor económico que se transforma en un atractivo poderosísimo. No importándose si se trata de migrar o atender turistas que llegan a la localidad, es claro que los jóvenes estudiantes sopesan los beneficios futuros de su escolarización y los beneficios presentes de trabajar. Los participantes en este estudio contaron con la influencia de miembros de su familia, de personas significativas en resiliencia desde su familia o entorno cercano y con la consejería de algunos profesores. Esta red de relaciones de cada participante es fundamental para contrarrestar los mensajes prevalentes al interior de la comunidad.

En este sentido, es claro que la cultura al interior de las comunidades actúa en contra de los esfuerzos de promoción de la escolarización. Los mensajes son claros y sonoros y hacen ver a los jóvenes que la comunidad no les premiará alejarse de los estereotipos o de las conductas esperadas. Esto fue señalado principalmente por las mujeres quienes señalaron con frecuencia que la costumbre en su localidad es que las mujeres no deben estudiar pues no tiene un uso práctico. Se expresa con mucha frecuencia que no es útil o prudente que estudien pues de cualquier forma “las van a mantener”. Esto refleja dos

problemas: a) una perspectiva estrecha de la educación escolar pues se entiende que ésta sirve únicamente para el desarrollo de habilidades valoradas en el mercado de trabajo o en actividades enfocadas a la generación de capital económico y b) una relación entre géneros bastante sesgada que ubica a los hombres en una más elevada posición jerárquica, derivada en parte del control económico al interior de la familia.

Por esta razón no es de extrañarse que una alta proporción de las mujeres casos de éxito participantes resaltara el papel de la escolarización tanto desde la perspectiva de superación personal, como desde un plano de fortaleza individual e incluso de emancipación. Se tuvieron múltiples expresiones en este sentido. Dos de las llamativas por su congruencia son las de jóvenes estudiantes en Creel, Chihuahua y Huejutla, Hidalgo. Una de ellas dijo con relación a los estudios: "...si uno no se casa [sirve para] tener cómo salir adelante y no estar esperando a ver de donde sale dinero o estar esperando a casarse para que alguien la mantenga, mejor ser uno, poder mantenerse sola y tener un trabajo". Por su parte, la estudiante hidalguense comentó que la educación le permite ser independiente porque: "...si te llegas a casar con un hombre que es borracho, que es parrandero, mujeriego, déjalo, porque ya tienes tu trabajo, no tienes que depender de nadie..."

Es evidente que los jóvenes participantes tienen una relación ambivalente hacia su comunidad. Por un lado sienten un fuerte arraigo hacia su localidad, el lugar que conocen y donde se han desarrollado y formado relaciones de amistad. Por el otro, ven que esta comunidad, aunque de manera retórica les reconoce el esfuerzo realizado en su perseverancia académica, en la práctica no les brinda las oportunidades para desarrollarse en actividades de mayor complejidad derivadas de una mayor escolaridad ni cuenta con los recursos económicos para darle soporte. Es frecuente que los jóvenes estudiantes tengan expresiones de tristeza y hasta desprecio por la comunidad señalando que la persona que "quiere progresar" debe dejar la comunidad.

Habría que matizar, sin embargo, esta afirmación, pues algunos de los entrevistados que tenían mayor edad señalaron que su comunidad necesita de apoyo y que serían ellos los indicados para hacerlo. Esto parece indicar que algunos de los casos exitosos sí sienten un compromiso por ayudar a los miembros más jóvenes de la comunidad. Es también importante señalar que no se entrevistó a ningún miembro de la comunidad que hubiese perseverado en su educación escolar y hubiese abandonado la localidad. Es posible que exista un sesgo informativo, por lo que no se puede llegar a una conclusión sobre el tema.

A manera de conclusiones

La más evidente de las temáticas a incluir en las conclusiones se relaciona con la presencia de elementos explicativos que surgen desde la teoría de la resiliencia y de la perspectiva del capital social. Como se vio en los párrafos precedentes, ambos lentes de interpretación permiten ver que el individuo que persevera en su trayectoria escolar y se encuentra viviendo en situación de marginación ha debido apoyarse en sus redes de relación y en elementos personales. Estos elementos personales han debido surgir de interacciones significativas con personas clave en su formación. Esto da paso a la analogía de los dos motores que se perfiló durante el estudio en el sentido de que los individuos participantes parecen tener “dos motores”. Estos dos motores, uno que empuja con su apoyo y otro que jala con su ejemplo, han demostrado ser un factor crucial en la persistencia escolar de los jóvenes. Es por ello importante seguir explorándolo.

La conformación intencional de redes constructivas al interior de las instituciones educativas se convierte entonces en el tercer y último punto. Es posiblemente la más importante para fines de política pública o por lo menos seguirse explorando a través de proyectos de investigación / intervención que permitan conocer más profundamente el calado de este impacto.

Por último, es significativo ver el alto valor que las comunidades asignan *per se* a la educación escolarizada. Es interesante y preocupante que se otorgue una función casi automática al logro de grados avanzados y se deposite una gran confianza en ella. Esta idea que se ha ido fraguando con el paso del tiempo presenta una oportunidad para trabajar con las comunidades en transformar la creencia en práctica de apoyo a la asistencia escolar de hijos y especialmente de hijas.

Bibliografía

- Adler, P. S. y Kwon, S.** (2002). "Social Capital: Prospects For a New Concept". *Academy of Management. The Academy of Management Review* 27: 17-40.
- Adler, L.** (2006). *Cómo sobreviven los marginados*. 16ª edición. México D.F.: Siglo 21 Editores.
- Bankston, C. L. y Zhou, M.** (2002). "Social Capital as a Process: The Meanings and Problems of a Theoretical Metaphor". *Sociological Inquiry* 72: 285-317.
- Barudy, J. y Dantagnan, M.** (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bernard van Leer Foundation** (2002). *Desarrollo Infantil Temprano. Resiliencia en Programas de Desarrollo Infantil Temprano*. Amsterdam: Bernard van Leer Foundation.
- Bourdieu, P.** (1986). "The Forms of Capital". Pp. 241-58 in *Handbook of theory and research for the sociology of education*, edited by John G. Richardson. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.** (1970). *La Reproducción. Éléments d'une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris: Minuit.
- Braatz, J. y Putnam, R.** (1996). *Families, Communities, and Education in America: Exploring the Evidence*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research, Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cervini, R.** (2002). *Desigualdades en el logro académico y reproducción social en Argentina. Un modelo de tres niveles*. Revista Mexicana de Investigación Educativa; septiembre-diciembre 2002, Vol. 7, N° 16.
- Cervini, R.** (2003). *Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina*. Revista Electrónica de Investigación Educativa; Vol. 5 N° 1.
- Clavel, C. y Schiefelbein, E.** (1979). *Factores que inciden en la demanda por educación*. Estudios de Economía, 13, Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Economía.
- Coleman, J. S.** (1988). "Social Capital in the Creation of Human Capital". *The American Journal of Sociology* 94: S95.
- Coleman, J. S.** (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coleman, J. S. y Hoffer, T.** (1987). "Public and private high schools. The impact of communities". New York: Basic Books.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)**. Reporte Conejal cifras actualizadas de pobreza por ingresos 2006. comunicado número 002/2007, 3 de agosto de 2007. www.coneval.gob.mx

- Crosnoe, R.** (2004). "Social Capital and the Interplay of Families and Schools". *Journal of Marriage and Family* 66: 267-280.
- Cyrułnik, B.; Tomkiewicz, S.; Guénard, T.; Vanistendale, S.; Manciaux, M. y otros** (2004). *El realismo de la Eunice. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S.** (1999). *La escuela como frontera; reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires: Paidós.
- Forni, P.; Siles, M. y Barreiro, L.** (2004). *¿Qué es el Capital Social y cómo Analizarlo en contextos de Exclusión Social y Pobreza?* Estudios de Caso en Buenos Aires, Argentina. Julian Samora Research Institute, Michigan State University. Research Report No. 35 December 2004.
- Francis, P. et al.** (1998). *Hard Lessons: Primary Schools, Community, and Social Capital in Nigeria*. World Bank Technical Paper, Africa Region Series; No. 420. Washington, D.C.: World Bank.
- Goleman, D.** (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México D.F.: Litoarte.
- González N. y Valdez, J.** (2006). *Estado del Estancamiento del Profesor y Construcción de la Resiliencia en Escuelas Primarias*. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 9, 2-14. Recuperado el 2 de marzo de 2007. Disponible en <http://www.unam.mx/cesu/iresie/>
- Grotberg, E.** (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M.** (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Magendzo, S. y Gazmuri, C.** (1983). *Caracterización de ambientes familiares en sectores pobres, en: Aspectos psicosociales de la infancia marginal en Chile*. Documentos de Trabajo, N° 5. Santiago: CIDE.
- Martínez, I. y Vásquez-Bronfman, A.** (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Melillo, A. y Suárez, E.** (2005). (comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A.; Suárez, E. y Rodríguez, D.** (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Merriam S.** (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Muñoz Izquierdo, C.** (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México D.F.: FCE.
- Muñoz Izquierdo, C. y Guzmán, T.** (1971). *Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria*. Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. I, N° 2.

- Putnam, R.** (1995). "Bowling alone: America's declining social capital". *Journal of Democracy* 6: 65-78.
- Putnam, R.** (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Pynoos, R. S.** (1993). *Posttraumatic Stress Disorder. A Clinical Review*. Lutherville: Sydor Press.
- Sandoval, A. y Muñoz Izquierdo, C.** (2004) *Equidad y eficacia en la distribución de oportunidades de acceder a la educación media*. En "Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I. México DF: CENEVAL.
- Schieffelbein, E. y Farrell, J.** (1982). *Eight years of their lives through schooling to the labor market in Chile*. Ottawa: IDRC.
- Schieffelbein, E. y Farrell, J.** (1984). *Education and occupational attainment in Chile: the effects of education quality, attainment and achievement*. American Journal of Education, Vol. 92. Chicago: University of Chicago University Press.
- Schieffelbein, E. y Simmons, J.** (1979). *Los determinantes del rendimiento escolar: examen de la investigación en los países en desarrollo*. Ottawa: IDRC.
- Schiff, M.** (1992). "Social capital, labour mobility, and welfare: The impact of uniting states". *Rationality and Society* 4.
- SEDESOL** (2003). *Medición del desarrollo, México 2000-2002*. Secretaría de Desarrollo Social. http://www.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/medicion_pobreza/mediciondesarrollo2002.pdf
- Seligman, M.** (1995). *The Optimistic Child: a proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York: Harper Perennial.
- Szreter, S.** (2000). "Social capital, the economy, and education in historical perspective". Pp. 56-77 in *Social Capital: Critical Perspectives*, edited by Tom Schuller. Oxford: Oxford University Press.
- Terrail, J.** (2003). *École, l'Enjeu Démocratique*. Paris: La Dispute.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J.** (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.
- World Bank** (2000). *Understanding Poverty*. PovertyNet, <http://www.worldbank.org/poverty/mission/up1.htm>, consultado octubre de 2006.
- Werner, E. y Smith, R.** (1989). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

FECHA DE RECEPCIÓN: 17 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 17 de noviembre de 2009

SUSTENTABILIDAD DEL CAMBIO: LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Sustainability of change: teaching practices

SERGIO ARZOLA M.*
CARMEN COLLARTE R.**

Resumen

Este artículo aborda el problema de la no persistencia del cambio y la falta de una base de sustentabilidad de las reformas en América Latina y el Caribe, desde cuatro posibles hipótesis (Gajardo, 1999) y sugiere una quinta; los cambios afectarán lo que los alumnos aprenden y cómo los profesores enseñan sólo cuando tales cambios impliquen a los centros y sus profesores. El cambio es esencialmente el producto de los actores situados de modo que el centro debe transformarse en espacio para el aprendizaje docente, permitiendo la formalización del saber implícito y la modificación de las rutinas. El estudio plantea que la desconexión de las lógicas de acción puede concebirse como uno de los principales obstáculos para generar cambios y mejorar la calidad educativa. Se concluye con una serie de pasos para generar transformaciones en la acción y la reflexión conducentes a la sustentabilidad del cambio.

Palabras clave: cambio, sustentabilidad, prácticas docentes, centro educativo, lógicas de acción

Abstract

This article approaches the absence of persistence in change and the lack of a sustainability basis in the reforms in Latin America and the Caribbean. It does so from four possible hypotheses (Gajardo, 1999) and suggests a fifth; changes will have an impact on students' learning outcomes and how teachers teach, only when those changes involve centers and teachers. Change is essentially the product of situated actors and hence, the center should become a space fostering teacher learning and allowing for implicit knowledge to be formalized and routines to be modified. The study states that the disconnection in logics of action may be regarded as one of the main obstacles to producing changes and improving educational quality. The article concludes with a series of steps aiming at producing transformation in action and reflection leading to change sustainability.

Key words: change, sustainability, teaching practices, educational center, logics of action

* Doctor en Educación, Universidad de Laval, Canadá. Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, sarzola@uc.cl

** Magíster en Educación, Universidad de Laval, Canadá. Profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, mcollart@uc.cl

“Penserions-nous beaucoup et penserions-nous bien si nous ne pensions pas pour ainsi dire en commun avec d’autres, qui nous font part de leurs pensées et auxquels nous communiquons les nôtres?” Emmanuel Kant

El cambio como promesa

Las políticas de mejora de la educación, en las últimas décadas, han recorrido diversas “olas”, con incidencia y tiempo variables según los países. Tras las estrategias de arriba-abajo de los ochenta, una “segunda ola” se dirigió a rediseñar la organización de las escuelas y el ejercicio de la profesión docente. Actualmente, en una cierta “tercera ola”, se da un paso más en el rediseño organizativo, para poner el foco en el aprendizaje de los alumnos y en el rendimiento de la escuela, sin el cual no cabe hablar de mejora o calidad. Cambiar el núcleo de la enseñanza supone, entre otras cosas, reconocer que un profesorado capacitado es un factor crítico para una mejor educación, crear un entorno donde el aprendizaje sobre la enseñanza sea parte del propio ejercicio profesional, desarrollar buenas visiones de la enseñanza y un conjunto de estándares a conseguir.

Desde los años ochenta están en marcha reformas educacionales en distintos países de Latinoamérica y del Caribe. En casi todas ellas se han multiplicado experiencias innovadoras que involucran formación, carrera y desarrollo profesional de los docentes. Aunque pocas de aquellas experiencias hayan sido evaluadas con relación a su impacto en el aprendizaje de los alumnos de los profesores involucrados, ellas constituyen hipótesis interesantes para que sean probadas de modo más riguroso.

Es cierto que se han producido avances importantes en la última década, especialmente en aspectos como ampliación de cobertura, incremento y mejoramiento de construcciones escolares, producción de materiales de apoyo (libros de texto, guías y recursos didácticos), inclusión en el currículo prescrito de temas transversales, instalación de mecanismos de medición de logros y evaluaciones cualitativas, nuevas formas de organización y administración de los sistemas educativos, entre otros (Vaillant, D., 2005).

Un problema sigue presente: la no persistencia de los cambios y la falta de una base de sustentabilidad. Asociamos esta problemática al campo de la gestión del conocimiento y a la generación de conocimiento organizacional, al interior de unidades educativas que porfiadamente hacen valer su propia identidad.

Los análisis de los resultados de estudios internacionales, como TIMMS, PISA, mediciones nacionales, etc., muestran que los aprendizajes de los estudiantes dependen de un conjunto complejo de factores, entre ellos: desempeño docente, nivel socioeconómico de las familias, capital cultural y educativo de los padres, cultura escolar, clima del aula, entre otros.

Se plantea que el modelo de políticas educativas orientado fundamentalmente a la modificación de los insumos y de la estructura del sistema educativo se ha mostrado insuficiente para promover cambios sustantivos en las prácticas pedagógicas y lograr aprendizajes efectivos en los alumnos. La apuesta es pasar a políticas que consideren a las personas, que son, en realidad, las que configuran las estructuras y los sistemas. Asociar mejor las reformas a la gestión del conocimiento y a la generación de conocimiento organizacional. Ello ha significado privilegiar algunos campos de acción, como ser la Gestión Institucional a nivel de Centro educativo y la Gestión Pedagógica (Arzola, S., 2002).

Varios estudios refieren el valor agregado de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes, aun en condiciones difíciles, debido a un sistema de factores positivos, entre ellos la calidad y compromiso del trabajo docente¹.

Lo primero que cabe concluir, desde el punto de vista institucional, es que hoy existe una mayor descentralización administrativa y que han surgido nuevos pactos por la educación.

En el plano estrictamente pedagógico se han puesto en marcha importantes reformas curriculares: hay programas para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a nivel básico y medio, se experimenta con ampliaciones de jornada y se cree más adecuado focalizar los programas hacia los grupos vulnerables a efectos de lograr objetivos de equidad, se comienza a aceptar como principios importantes la evaluación de desempeño, de resultados de aprendizaje y la responsabilidad de las escuelas por asegurarlos.

Sin embargo, a pesar de los avances, los esfuerzos realizados no han sido suficientes para garantizar un desarrollo educativo sostenido para los países de la región. Los resultados pocos satisfactorios llevan a cuestionar la dirección de los cambios u opciones de política adoptados.

Persisten las desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento sigue siendo bajo. La estratificación socioeducativa muestra un fuerte condicionamiento que proviene de las desigualdades socioeconómicas y es reforzada por las expectativas de los propios actores pedagógicos. A ellas se adicionan las desigualdades internas específicas de los centros educativos (Duru-Bellat, M., 2003). Esto genera itinerarios escolares cuya evaluación hace manifiesta la diferencia existente en la oferta educacional

¹ El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la OREALC/ UNESCO (1997) y el estudio sobre escuelas en contextos de pobreza promovido por UNICEF y el Gobierno de Chile “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en condiciones de pobreza” de Christian Bellei, Gonzalo Muñoz, Luz María Pérez y Dagmar Raczyński, Santiago de Chile, marzo de 2004. La Proyecto de tesis doctoral de Alejandro Aguirre Moraga “El financiamiento de Colegios Municipales y Subvencionados en Chile y su relación con el valor agregado”. PUC de Chile, 2007.

Entre los mayores problemas se encuentran, sin duda, los fenómenos de la repetición y el abandono escolar. Según la UNESCO en la mayoría de los países latinoamericanos más del 20% de los estudiantes que ingresan a la educación básica o primaria no llegan al quinto año, la repetición a esa altura del sistema educativo es cercana al 10%. La pérdida de capital financiero y de capital cultural es manifiesta (UNESCO 2004).

Son conocidos los efectos negativos de la repetición, que en muchos casos se acumula, provocando fenómenos de sobreedad y abandono temprano².

A nivel institucional existen obstáculos políticos que impiden avanzar hacia formas modernas y eficientes de gestión administrativa y nuevas formas de financiamiento de la educación. Pocos países en América Latina están en condiciones de adaptarse a los desafíos de un contexto emergente. Recordemos que la última década del siglo XX registró apenas un 3% de crecimiento del producto, sólo un punto más que durante la “década perdida” de los años ochenta. Al 44% de la población viviendo en condiciones de pobreza, al 19% en condiciones de indigencia y a la peor distribución del ingreso entre las regiones del mundo, se suman ahora los desafíos emergentes de la revolución tecnológica y la mundialización (CEPAL, 1999).

El cambio, sigue siendo un problema y levantar hipótesis explicativas de ello sigue siendo necesario.

Cuatro hipótesis: las explicaciones posibles

Para explicar estas dificultades en el logro de las metas planteadas en las reformas educativas y en los planes de mejora, se han formulado diferentes hipótesis.

Uno de los aportes más interesantes es el formulado por M. Gajardo (Gajardo, M., 1999). Ella resume en cuatro hipótesis los diferentes planteamientos.

La primera hipótesis: El no logro de los resultados esperados se debe a que las políticas formuladas y llevadas a la práctica no son las más adecuadas ni las más pertinentes para lograr los objetivos de equidad, calidad y participación perseguidos por las reformas. Es decir, se ha fracasado por falta de adecuados diagnósticos, formulación de políticas no consensuadas y mala focalización.

La segunda hipótesis: Si se supone que las políticas son las correctas, las reformas en curso aún no rinden sus frutos, fundamentalmente porque no ha pasado el tiempo necesario para ver sus efectos.

² Ramírez, C., “*La Lógica de las decisiones en situaciones de incertidumbre: aportes al estudio de la deserción escolar*”, Tesis Doctoral, versión preliminar, PUC de Chile, 2007.

La tercera hipótesis: Se formula en el sentido de la necesidad de profundizar en los cambios propuestos, especialmente los exitosos, y la introducción de medidas correctivas para los que demuestran lo contrario. Ello no se ha producido.

La cuarta hipótesis: Los problemas educativos están asociados con variables sociales y económicas de modo tal que tales variables, fundamentalmente externas, no posibilitan el logro de las metas y objetivos postulados.

Creemos descubrir que existe un código común a todas estas hipótesis. Un código que replantea un eje esencial al campo educativo. En efecto, en cada una de ellas aparece la distancia entre teorías y prácticas, entre deseo y realidad, entre idealidad y realidad, entre la porfía de los acontecimientos y el voluntarismo de las intenciones. Ello es importante en educación, posiblemente más que en otros campos de la intervención sociocultural, puesto que no existe acto educativo sin la creación de puentes entre dichas dicotomías. La acción educativa se define como un proceso que hace real lo posible.

En tal sentido, aparecen nuevos elementos explicativos que podrían preparar una quinta hipótesis: Si las reformas llevadas adelante en la mayoría de los países latinoamericanos sólo registran éxitos parciales, esto podría deberse a que no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes, a sus prácticas, a sus rutinas y zonas de incertidumbre, a las lógicas de acción que subyacen y que son el punto de partida de cualquier cambio sustentable. Pasa bajo silencio el problema de la apropiación de la propia experiencia y la confunden con la apropiación de la experiencia ajena. En este sentido los educadores han cumplido funciones de agentes de las reformas y no actores de su propio cambio en el medio local.

Si lo que se pretende con dichas reformas es modificar el modo de hacer las cosas en el centro educativo y en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes y la equidad en la distribución y producción del saber, las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral y el problema de cómo se genera y se sostiene el cambio tanto en las prácticas docentes como en las de gestión institucional.³

Volviendo al núcleo pedagógico: El centro escolar y la centralidad del docente

Al “optimismo ingenuo” del liberalismo del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, que nos aseguraba una sociedad perfecta, homogénea y sin desequilibrios en donde la educación debía jugar un rol preponderante, sucedió la mirada “reproductivista”, con

³ P. Perrenoud nos presenta en este campo un interesante análisis de las competencias requeridas en el ejercicio profesional, a partir del análisis de las tareas y del quehacer docente.

un fuerte impacto en América Latina. El discurso cambia: la educación nada diferente produce sino que simplemente transforma en desigualdades escolares las desigualdades sociales.

El nacimiento de la Sociedad del Conocimiento, al estimar que la base del desarrollo ya no son sólo los factores productivos tangibles, sino más bien son los factores intangibles los que sustentan el progreso, vuelve a colocar a la educación, a un nuevo tipo de educación, en el centro de la generación de valores agregados que deben producir un incremento del capital social. De este modo, más allá de los aprendizajes individuales surge la centralidad del Aprendizaje Organizacional (Arzola, S., 2006).

Toda persona es capaz de aprender y de compartir su aprendizaje siempre que esté en el ambiente adecuado; entiéndase esto como una organización, cuya gestión del tiempo, del espacio y de las interacciones socioeducativas se realiza por sobre la fragmentación celular que caracteriza por lo general a las escuelas.

En verdad, existen diferencias de resultados entre escuelas que no pueden explicarse sólo por las variables de origen de los alumnos, aunque estas últimas pesen en la explicación. Controladas las diferencias iniciales y los factores ambientales, las escuelas tienen un impacto específico. Producen diferencias sustantivas en sus alumnos. Las diferencias entre las escuelas están sistemáticamente asociadas a las características de los procesos educativos internos y al clima organizacional que reina en cada institución escolar. Es decir, factores que pueden ser modificados por las propias escuelas, por las políticas, por los actores político-institucionales, pero principalmente por los propios actores pedagógicos.

Ahora bien, si el interés se centra en la unidad educativa, no podemos dejar de afirmar que sin docentes los cambios educativos no son posibles. Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas.

El centro debe transformarse en **espacio para el aprendizaje docente**, de reconocimiento de la experiencia y del saber de los docentes, haciendo posible la formalización de los conocimientos implícitos y la modificación de las rutinas.

Una quinta hipótesis: Lo que hemos aprendido de nuestra experiencia

La puesta en práctica de cualquier innovación externa tiene posibilidades de sustentabilidad en el tiempo solamente cuando integra las propuestas generadas en las escuelas, cuando potencian la capacidad interna de ellas. No producen los efectos deseados cuando son percibidas como funcionales a un sistema de control social externo al espacio-escuela.

Los cambios pueden, sin duda, ser prescritos y legislados, pero sólo cuando implican a los centros y profesores afectarán al punto clave: lo que los alumnos aprenden y cómo los profesores enseñan.

Los estados del arte y el recuento de las experiencias profesionales nos enseñan que el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas (“aprender juntos”) suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente. El individualismo y el trabajo en soledad, suele impedirlo. La capacidad de tomar de decisiones a nivel de centro parece ser una condición estructural necesaria.

Como ha sostenido Gather Thurler (2004), el establecimiento escolar juega necesariamente un papel no despreciable en la construcción del sentido del cambio, porque constituye el entorno del trabajo cotidiano, la comunidad de pertenencia y el contexto de la educación.

Es necesario identificar las instancias dónde y los modos cómo los docentes construyen y se apropian del sentido del cambio, para identificar las estructuras de apoyo. De este modo, el centro educativo puede llegar a ser el lugar donde se confrontan las ideas y las prácticas, un espacio y un tiempo disponibles que hagan factible el cambio.

Introducir cambios en organizaciones complejas, como las escolares, no es un proceso lineal, requiere, por el contrario, una cierta “ecología” favorecedora, un espacio social o geografía, dice Hargreaves (2002). Proponemos la necesidad de desarrollar estrategias de cambio institucional que promuevan la capacidad de aprender dentro de la organización, que, además, tengan una incidencia directa en la enseñanza-aprendizaje en el aula (Stoll, Fink y Earl, 2004).

Después de las tres últimas décadas, en que un conjunto de reformas educativas no dieron lugar a realizar eficazmente el cambio pretendido, hemos comprendido que la cuestión está en cómo los cambios externos pueden provocar la mejora y el desarrollo interno de la escuela, sin eliminar las iniciativas y procesos propios de la comunidad escolar. Entendemos la innovación basada en el centro (escuela) como la generación de condiciones internas que incrementen la capacidad del establecimiento educativo para desarrollar iniciativas de mejora sin renunciar a apoyos externos. La capacidad de apropiarse de propuestas externas implica una modificación de ellas. Nadie se apropia de algo sin darle su propia impronta. Apropiarse no es reproducir, es incorporar en mí lo que me llega en principio como “no mío”, siempre que este “no mío” haga sentido con lo que “sí es mío”, mi experiencia, mis prácticas, mis teorías en uso. Es así como la “apropiación” es un proceso de generación de identidades.

La mayoría de estrategias de innovación han sido dependientes de un modelo de “gestionar el cambio”, haciendo transferencias infundadas del mundo de la gestión de organizaciones industriales o empresariales a los establecimientos escolares.

Hoy entendemos, más bien, que los establecimientos que se definen por sus funciones educativas tienen una especificidad propia que imposibilita las transferencias directas. Conocer esta especificidad es tema pendiente en muchos decidores de reformas.

Por ello, es absolutamente necesario situar los esfuerzos tanto en la dimensión de aula como en las dimensiones globales del centro escolar. La investigación sobre la eficacia de la escuela nos enseña que lo que sucede en las aulas marca las diferencias en el aprendizaje y en el progreso de los alumnos y alumnas. Pero también sabemos que sin el apoyo institucional que permita a los profesores observarse mutuamente, generar espacios de conversación, tener tiempo para ello, para poner en común los saberes individuales, las posibilidades de éxito son limitadas.

Debemos reconocer que hoy conocemos más de lo que sabíamos hace 30 años sobre la profesión docente en Latinoamérica. Existen problemas conocidos de quienes actuamos en educación: formación inicial sin articulación entre la teoría y la práctica y de contenidos desfasados, distancia entre teorías profesadas y teorías realizadas, gestión institucional burocratizada, ausencia de instrumentos de evaluación, falta de estructuras y mecanismos de sustentabilidad de los cambios. Agreguemos a ello la confusión entre “saberes sabios”, “saberes enseñables”, “saberes enseñados” y “saberes aprendidos”, que genera currículos que no responden a las tareas que deben cumplir los docentes en su labor profesional o que desfiguran el saber pedagógico.

Los procesos de permanente aprendizaje docente adquieren sentido y realidad al interior de las escuelas y de las redes escolares bajo un liderazgo renovado y no desde el maestro en solitario; sólo en este contexto las transformaciones tienen motivaciones y fuerzas impulsoras internas. Para que un cambio en un centro educativo llegue a producirse y sea satisfactorio es necesario que el impulso, la coordinación y el seguimiento surjan del propio centro. La experiencia y la investigación han demostrado que los cambios impuestos desde instancias externas y no asumidos por la comunidad educativa no conducen a una mejora real del centro. Si no hay un acuerdo entre lo interno y lo externo, sino una simple imposición de uno sobre el otro, la esquizofrenia seguirá instalándose.

Más aún, los cambios tienen profundidad y trascendencia si, naciendo del propio centro, se articulan con políticas del sistema que apoyan y fortalecen las iniciativas locales e integran la motivación interna con los incentivos externos. Esto implica identificar las lógicas y racionalidades que regulan los comportamientos y las coordinaciones entre las acciones.

El núcleo de esta quinta hipótesis, preparado por las consideraciones anteriores, se estructura a partir de una lectura de nuestras propias experiencias de trabajo con diferentes unidades educativas en el contexto de las investigaciones realizadas por el equipo “Equipo Gestión y Calidad Educativa”, Facultad de Educación, U. Católica de Chile. Algunos factores que podemos seleccionar son los siguientes:

- El establecimiento educacional no puede responsabilizarse de todas las variables presentes en su accionar. Sobre algunas él no tiene poder y hay otras que, pudiendo ser alterables, se jerarquizan en su posibilidad de potenciar el cambio.
- En este mismo contexto, paulatinamente se ha ido aceptando que uno de los espacios más significativos para el logro de una mejor educación es el propio establecimiento, la estructuración de su comunidad y de sus prácticas.
- Ello no excluye que otras dimensiones y factores desempeñen un rol significativo de mejora: los cambios curriculares, la formación inicial de los profesores o variables externas a la escuela, como el capital cultural y económico de las familias.
- Al respecto, y en orden a mejorar la calidad y equidad de la educación, se plantea que uno de los ámbitos que adquiere mayor significación en una Reforma Educacional es el de la gestión, tanto institucional como del aula; ello se acentúa cuando las políticas tienden a demandar a los establecimientos logros en los rendimientos de los alumnos.

El análisis del estado del arte realizado muestra que es posible mejorar ambos tipos de gestión, especialmente si la comunidad escolar se implica en ello y si se efectúan los adecuados diagnósticos evaluativos que permitan elaborar proyectos específicos de acción para la mejora. (Alvariño, C., Arzola, S., *et al.* 2001)

Los estudios que hemos realizado nos han permitido identificar y definir las diversas lógicas y racionalidades que sustentan la acción de los actores educativos, ello tanto en el campo de los comportamientos institucionales como en el de las prácticas pedagógicas.

La identificación de estas lógicas, sus niveles de homogeneidad, independencia o combinación de varianza-invarianza, la apropiación de tal autodiagnóstico por los actores educativos, la generación de una estructura de encuentro reflexivo y estratégico llamado “CREA” (Comunidades de Reflexión Estratégica de Aprendizaje), capaz de generar aprendizaje organizacional, constituye una base que puede dar mayor sustentabilidad a los cambios, en conformidad con la quinta hipótesis propuesta.

El cambio educacional y su sustentabilidad

En un contexto de incertidumbre, de falta de estabilidad y entornos turbulentos, de instituciones escolares débilmente estructuradas, cuando la planificación racional y burocrática del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía en movilizar la capacidad interna de las escuelas. Se afirma que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender. De este modo, se pretende favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio –en lugar de estrategias

burocráticas, verticales o racionales del cambio— que puedan devolver el protagonismo a los agentes y, por ello mismo, pudieran tener un mayor grado de permanencia.

Para asegurar su desarrollo es necesario comprender la lógica que forma y sostiene el cambio. Para muchos autores, la mejora efectiva de la organización depende de su capacidad de gestionar las crisis con un manejo adecuado de la gestión de las lógicas de poder y de resistencia (Miller *et al.*, 1999; Mintzberg *et al.*, 1999). Wilson (1992) afirma que el éxito es “directamente atribuible a su capacidad de bien gestionar el cambio estratégico y de hacerlo durar”.

Así entonces, constituye el núcleo de la hipótesis el que no basta definir las problemáticas o necesidades internas de los centros educativos a fin de actuar posteriormente bajo un criterio aditivo, como así tampoco basta identificar las lógicas de acción. Según nuestra opinión, es además necesario estudiar los modos de articulación, funcionamiento, coherencia y posibilidades de coordinación de las diversas lógicas para hacer pertinente y sustentable un cambio educativo (Arzola, S. y Vizcarra, R. 2003).

La pregunta que brota naturalmente es saber quien está en este caso detrás de este cambio. Lo cierto es que los soportes de las lógicas de acción son los actores pedagógicos. Y es en ellos que el cambio debe resolverse, ellos deben encontrar respuestas e identificar qué buenas razones pueden darse los actores sociales para efectuar el cambio.

Con esto no hacemos sino concordar con la opinión de que el cambio, lejos de ser un dato objetivo o el resultado de una presión externa, es esencialmente el producto de los actores situados (Crozier y Friedberg 1977). Así como consideramos que el cambio es una nota definitoria de la educación: si algo no cambia o más bien, si alguien no cambia, no hay educación. Si el cambio no se instala y crece, es porque el efecto de la educación ya no está presente.

Nos encontramos, entonces, en un contexto de cambio donde cabe preguntarse si los diferentes actores pedagógicos son “agentes” de las políticas públicas que actúan a partir de lógicas interpretativas, o si son “actores” que, usando cierto margen de libertad, establecen estrategias autónomas, utilizan zonas de incertidumbre para generar lógicas de coordinación, de apropiación, de resistencia o de evasión.

Así, la desconexión de las lógicas de acción puede ser concebida como uno de los principales factores que estaría dificultando —si no impidiendo— al interior de los establecimientos educacionales generar los procesos de cambio y de mejora de la calidad educativa.

Es esta situación la que nos permitiría comprender por qué a nivel de las políticas educacionales, y a pesar de los esfuerzos claros y manifiestos por mejorar los procesos educativos, no siempre concitan o suscitan la necesaria coherencia o coordinación para su apropiación por parte de los actores pedagógicos. Los distintos estamentos tienden

a funcionar con lógicas de acción muchas veces contrapuestas que impiden que los cursos de acción logren los efectos esperados. En este mismo sentido, el carácter marcadamente aditivo de las acciones de mejoramiento es un ejemplo más de esta falta de coordinación, un aspecto donde la OCDE (2004) se ha expresado coincidentemente en el mismo sentido.

Se plantea, entonces, que en vistas a generar posibilidades de mejoría en la calidad, el establecimiento educativo debe trabajar en la identificación de las variables alterables de su gestión institucional y pedagógica. Para ello se deben utilizar las metodologías pertinentes que permitan un adecuado diagnóstico (Arzola, S. y Vizcarra, R. 2004-1), generando procesos específicos de cambio tanto de naturaleza operacional como epistemológica y evaluando procesos y resultados. Del mismo modo, parece ser un buen camino generar “Comunidades reflexivas estratégicas de aprendizaje” (CREA) que faciliten la apropiación crítica y sistémica del capital organizacional.

Por eso, consideramos que el logro de la calidad de la educación no consiste sólo en mejorar los insumos. Por el contrario, se trata fundamentalmente de alterar los procesos y las relaciones con y entre ellos. En este mismo sentido, la experiencia acumulada nos lleva a estimar que las acciones de mejoría o los objetivos de lograr un cambio educativo, cuando están aislados o descontextualizados de los modos de gestión o de las lógicas de acción presentes al interior de los centros educativos, no parecen tener sustentabilidad debido a que no pueden generar las necesarias transferencias hacia la comunidad educativa. Su permanencia es débil y se va perdiendo en el tiempo.

Estas consideraciones relevan la importancia que adquiere la identificación de los modos en que la comunidad educativa resuelve aquello que los sociólogos de la acción estratégica han denominado como “*zonas de incertidumbre*”. Es decir, aquellos espacios de contingencia y tensión no considerados, no visualizados, pero en los cuales se construyen complejos e influyentes sistemas de regulación, producción-circulación (de conocimientos, valores, creencias, etc.) con y en los cuales los actores interactúan. Son los espacios en que, usando sus márgenes de libertad, pueden generar estrategias de resistencia, evasión o compromiso con las iniciativas de cambio. Son situaciones problemáticas donde las racionalidades, lógicas de acción y actitudes de los actores no prefiguran un cambio predefinido y, por lo mismo, requieren convergencias, acuerdos, negociaciones y usos de la libertad creativa. De este modo los sujetos individuales potencian la construcción de actores sociales con experiencias compartidas.

Así como las “zonas” de incertidumbre enfrentan a los actores a situaciones inéditas que requieren tomar decisiones a fin de resolverlas y poner en juego gramáticas de poder, tan fundamentales como ellas son “las zonas de rutinas”. Acá la gramática y sus códigos comportamentales están tan absolutamente establecidos, que se transforman en un elemento difícil de modificar. Se considera que las rutinas evitan pérdida de tiempo,

crean orden, establecen caminos y procedimientos comunes. Lo que no es apreciado es que ellas se distancian permanentemente de las situaciones reales y de la cultura emergente, son generalmente enclaves de resistencia frente al cambio. Desaprender las rutinas, aprender a olvidar, suele aparecer como un peligro y un desafío hacia lo que los actores reconocen como su depósito de conocimientos. Pero de esto justamente se trata, de modificar un depósito: los del saber que no reconoce su origen, que es un paisaje no transformado en lugar y por lo mismo no reconocible como propio y no disponible al momento de enfrentar la incertidumbre.

Nuestro enfoque comprensivo sigue la tradición weberiana y la teoría de la acción social (Weinberg, 1995), complementado con la teoría interaccionista de R. Boudon. Es necesario precisar tres elementos de análisis:

Primero: el **sentido** que los individuos y actores sociales le dan a la acción lógica que orienta sus comportamientos.

Segundo: la **interacción** como base de los procesos de cambio.

Tercero: el **contexto situacional** (valores, normas, costumbres, cultura) que los regula.

Es decir, en términos de Crozier y Freidberg (1977), la escuela es un sistema de acción concreto, en donde se descubren distintas formas de cooperar entre los actores para el logro de los objetivos compartidos. Esto implica identificar la naturaleza de la lógica de los actores, sus objetivos individuales y los compartidos, las acciones y estrategias en uso.

Se debe igualmente describir el contexto, las orientaciones, la organización formal y las zonas de incertidumbre en presencia. En tanto, compartimos con Freidberg (1993) su crítica a la noción clásica de la organización como una unidad altamente estructurada. Al contrario, ellas son acciones organizadas en un sistema concreto, contingente, que depende tanto del contexto local como de las decisiones y estrategias de los actores.

En este sentido, concordamos con quienes plantean que los actores no actúan con una racionalidad cartesiana del cálculo –como suponen las teorías clásicas, económicas y administrativas–, sino que, a partir de la información disponible y de los cursos de acción posible, ponen en funcionamiento una racionalidad limitada, diversa y compleja.

R. Boudon (2001 y 2003) aporta, en este campo, aspectos teóricos fundamentales. Según él, se requiere identificar los procesos (lógicas individuales y colectivas), en la medida en que ellos se complementan, se potencian, se contradicen o generan tensiones frente a los objetivos institucionales o de los diferentes estamentos que constituyen la unidad escolar. De aquí que la escuela es definida como una organización débilmente “articulada”.

Por su parte, Dubet (2003) insiste en que la escuela no posee una clara jerarquización de propósitos, debido a las diversas demandas formuladas a los grupos que la

componen, lo que tensiona la definición de lo que es prioritario y urgente. Es necesario igualmente especificar quién o quiénes generan las reglas, toman decisiones, quién o quiénes hacen uso de ellas y quiénes recrean las lógicas en función de sus objetivos y en función de su posición en la estructura. Por cierto todo ello supone una clara definición de la envergadura de los colectivos generados y de las acciones realizadas a largo o mediano plazo. Esto no es ajeno a la gestión de la escuela, muy por el contrario, está presente en la gestión de las prácticas educativas.

En tal contexto, parece relevante formularse una serie de interrogantes, cuya respuesta implica adoptar alguna postura respecto del concepto de cambio: ¿en qué consiste el cambio: se trata de una evolución de estructuras, de identidades, de reglas, de actitudes, de dirección o de decisiones adoptadas por ciertos actores?; ¿de dónde proviene el cambio: de las presiones o factores externos, del medio ambiente, de la competencia o de las planificaciones o de la apropiación o de distanciamiento de los actores implicados?

Cualquiera sea la respuesta, todas ellas poseen algunos puntos en común:

- El cambio sólo es posible si los actores implicados han cambiado sus sistemas de representaciones, actitudes, disposiciones y relaciones.
- Es crucial el sentido que ellos dan a sus acciones, a la apropiación de las modificaciones hechas por los mismos actores o por las imposiciones provenientes de un poder superior.
- En tal sentido, es igualmente determinante el rol de los acuerdos y de las negociaciones, la creación de compromisos y consensos.

La no apropiación del cambio por parte de los actores precisamente los desmoviliza, hace ineficientes las condiciones positivas existentes y generan la resistencia a la puesta en obra de los cambios posibles. En general, el cambio que viene verticalmente va acompañado de un discurso sobre la autonomía o la responsabilidad, pero al mismo tiempo niega el derecho de los actores, que son reducidos a ser "agentes" que tienen que intervenir, los transforma en funcionarios útiles y, por lo tanto, también desechables.

Hopkins y Lagerweig (1996) han señalado que nos encontraríamos en el desarrollo de una nueva fase, tal vez la más difícil pero también la más productiva de todas y que no podemos soslayar, aquella de la **"gestión del cambio"**.

Toda acción de cambio implica modificar las interacciones y las regulaciones, modificar los arreglos particulares, reestructurar los intercambios y las cooperaciones. Por ello, se debe llegar a modificar los cuadros de conocimientos y las disposiciones cognitivas colectivas. Esta modificación sólo puede producirse a partir de quienes son "propietarios" de ellas.

Un nuevo modo de aprender aprendiendo: el conocimiento educacional y la persistencia del cambio

El cambio es un proceso que se desarrolla de un modo discontinuo y aleatorio. No puede ser ni claramente programado, ni totalmente previsible. El se produce en la contingencia y se resuelve en función de las fuerzas de innovación y de resistencia. Es precisamente por ello que Argyris et Schön (1978) consideran el cambio como una “experimentación”, su realización depende, según estos autores, de la calidad de los aprendizajes organizacionales y del compromiso y poder de sus protagonistas. Sin aprendizaje organizacional significativo no puede existir un cambio real. Para cambiar rutinas, modos de hacer socializados, comportamientos codificados, es necesario desaprender lo que hemos considerado válido y ser capaces de construir nuevas lógicas de comportamiento.

Ello no se produce sin temores, ni sin generar resistencias. Resistencia y cambio se presentan como fenómenos redundantes y superpuestos.

De este modo una comunidad escolar que se caracterice por una perfecta homogeneidad y congruencia, por una estabilidad perfecta, no permitirá el cambio en su seno. En este caso todo es reproducción a lo idéntico, en donde nada se aprende, todo se repite.

Al contrario, una comunidad en donde estén presentes la varianza y la invarianza, el cambio y la permanencia, las interacciones que se originan en ella, ya sea de cooperación o de conflicto, son las fuentes del aprendizaje.

Cambiar, resistir, evadirse, son el producto de las lógicas de actores (Crozier et Friedberg, 1977) y no el resultado mecánico de presiones externas. El cambio no es la obra solitaria de un *leader* todopoderoso, sino el hacer de una comunidad que modifica sus esquemas de comportamiento alterando sus lógicas de acción, permitiendo el juego de las diferencias.

Todo aprendizaje organizacional que da espacio a cambios significativos es producto de los recursos internos de la organización, de cómo sus miembros los usan y combinan, a veces de manera absolutamente fortuita (Veltz et Zarifian, 1994).

De este modo la percepción de los actores, su manera de pensar y leer su propia experiencia, de interpretar y definir el sentido otorgado a sus comportamientos, de sus procedimientos y reglas, de los márgenes de maniobra de que disponen, confieren sustentabilidad al cambio.

Según Argyris y Schön (1995), el cambio sucede cuando existe un aprendizaje en doble *boucle*. Es decir, cuando aprendemos a hacer diferentemente lo que siempre hemos hecho. Un cambio en *boucle* simple significa aprender a hacer mejor lo que hacemos. En ambos casos se trata de ajustes para resolver “situaciones problemáticas”.

En el caso del aprendizaje por *boucle* simple, se produce una modificación menor de las reglas existentes, sin cuestionar las representaciones existentes.

El aprendizaje en doble *boucle* nos enfrenta a “situaciones problemáticas”, en donde no sólo debemos hacer mejor lo que hacemos, sino fundamentalmente hacerlo de manera diferente. Esto significa armonizar las lógicas de acción de un modo distinto para producir estructuras cognitivas diferentes... Ello requiere reconocer conocimientos tácitos, pasar a la “exteriorización” de la experiencia a fin de generar una combinatoria de saberes.

En este caso el cambio concierne a los modelos, a las representaciones que son sustentadas por las lógicas condicionantes de la acción. Por lo tanto, es necesario que las “teorías en uso” sean modificadas a fin de asegurar la sustentabilidad del cambio.

Finalmente en el “aprendizaje en espiral” de Nonaka y Takeuchi (1997) la organización se vuelca sobre sí misma para diagnosticar los obstáculos (autocensura, conformismo, actitudes defensivas, sacralización de la jerarquía, retención y circulación de la información), lo que conduce a enfrentar las situaciones de incertidumbre reexaminando los valores fundamentales, las lógicas fundantes, produciendo una redefinición de las situaciones y de las problemáticas.

Pero más allá de la propuesta de Argyris y Schön, podemos pensar que existe un tipo de aprendizaje que podemos denominar “aprendizaje en *boucle* nulo”. Es un aprendizaje que se realiza en la repetición y en la reproducción lineal, no agrega ningún valor, no genera ninguna transformación ni en el proceso reflexivo ni en la acción.

Es lo que llama Nonaka “aprendizaje tácito” estabilizado. Estamos justamente frente a “una rutina”.

La rutina privilegia un código que tiende a silenciar las lógicas que son su sustento. En las organizaciones que se caracterizan por poseer una cultura conservadora se privilegia dicho aprendizaje, porque él confiere fidelidad y orden en las acciones, refuerza la obediencia y la uniformidad, facilita el control y elimina lo “imprevisible”. En tal situación sólo es posible el cambio si hay una modificación de la gramática, un paso a otro tipo de saber, a un “saber explícito”, el cual debe exponer a análisis y crítica al saber tácito. Sin embargo, esta nueva experiencia afecta la seguridad de los actores, les genera “ruidos”, ven dicho cambio como una especie de “sedición” a lo institucionalizado, de amenaza a “su saber experto”, y tienden a movilizar las fuerzas de “evasión” o de “resistencia”. Porque él “atropella las rutinas (y) las relaciones entre los miembros de la organización” (Giroux 1991: 20). Sólo se permiten transformaciones incrementales, sin afectar a las lógicas en funcionamiento.

La sustentabilidad del cambio pasa necesariamente por “olvidar”, “desaprender lo aprendido” (Kletz, 2004). Sin modificar sus lógicas, este desaprender se muestra

como un irrealismo, y las actitudes de evasión o resistencia conducen a la organización a “encerrarse en sí misma” (Touraine, 2001: 56), reforzando las actitudes fatalistas.

Al extremo de las rutinas se ubica el aprendizaje en situaciones de riesgo

P. Baumart, en su obra “Organisations déconcertées– La gestion strategique de la connaissance” (P. Baumart, 1996) estudia las dinámicas del cambio centrándose en las “zonas de incertidumbre”. Se focaliza en los conocimientos organizacionales que se ponen en marcha en situaciones desconcertantes, ambiguas, imprevistas e imprevisibles, situaciones no normadas, ante las cuales no existen roles prefigurados. Es en estas situaciones que los actores sociales ponen en juego sus estrategias de poder, descubren su capacidad creativa, sus errores y sus verdaderas creencias.

Se trata de un conocimiento y aprendizaje local, no de un saber público. El conocimiento así generado toma su sentido a partir de las decisiones que se adopten. Pero pierde su potencialidad si se lo saca del contexto que lo genera... y si se pretende generalizar a otras situaciones. En este sentido se trata de un conocimiento que conlleva un profundo cambio en las racionalidades y lógicas de acción, en su agenciamiento y jerarquizaciones. Se inicia un ciclo en donde los conocimientos tácitos y explícitos se abandonan para generar nuevas combinaciones y nuevas interiorizaciones.

A partir de M. Ferrary e Y. Pesqueux (2006: 86-89), proponemos para ello los siguientes pasos:

1. Generar procesos acordados de autoevaluación tanto de los comportamientos institucionales como de aquellos asociados a las prácticas pedagógicas.
2. Reconocer las lógicas identificadas en la autoevaluación e identificar las problemáticas a ellas asociadas (rutinas, situaciones problemáticas, zonas de incertidumbre).
3. Describir los esquemas defensivos a fin de hacer explícitos y poder aceptar la existencia de inhibiciones y evasiones.
4. Concebir maneras de interrumpir los procesos autorreforzados que inhiben el aprendizaje en doble *boucle*. Manejo de las rutinas.
5. Ayudar a los actores a evaluar las distancias existentes entre sus teorías profesadas y sus teorías en uso y tomar conciencia de sus rutinas defensivas. Enfrentamiento a “situaciones problemáticas”.
6. Ayudar a los participantes a comprender cómo ellos han estado en la génesis de un universo comportamental donde las estrategias por ellos adoptadas se muestran poco eficaces y deben ser revisadas. Inicio del análisis de “zonas de incertidumbre”.

7. Implicar a los actores en un “espacio de con-ver-sación”, en donde ellos puedan desarrollar sus competencias y expectativas y de este modo “ir-juntos-hacia-la acción”.
8. Reducir los razonamientos defensivos y acrecentar el razonamiento productivo. Esto implica que ellos elaboren y pongan en funcionamiento sus proyectos de modo tal que puedan hacer explícitos sus principios y lógicas. Reconocer caminos para resolver las zonas de incertidumbre.
9. Reemplazar las “rutinas inoficiosas” por “nuevas rutinas” que estabilicen los aprendizajes organizacionales. Disolución de las zonas de incertidumbre.
10. Creación permanente de fuertes interacciones a fin de mantener el ciclo de cambio organizacional.
 - I. Nonaka y T. Takeuchi (1997) nos proponen para ello la creación de “Comunidades estratégicas de conocimiento”, proposición que es posible de acercar a la de “Comunidades de Prácticas”.

Compartir estas reflexiones, que son el producto de la revisión de nuestros propios conocimientos tácitos, permite que afloren como conocimientos explícitos.

Bibliografía

- Alvariño, C.; Arzola, S., et al.** (2001). Gestión escolar, un estado del arte en la literatura. *Paideia*, U. Concepción N° 29, 15-45.
- Argyris, C. et D. Schön** (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. London: Addison-Wesley Publishing.
- Argyris C.** (1995). *Savoir pour entreprendre*, InterÉditions, Paris.
- Arzola, S. y Vizcarra, R.** (2003). Gestionar la calidad educativa: liderar el cambio. *Rev. Pensamiento Educativo*, Facultad de Educación UC Santiago de Chile, Vol. 31, 138-186.
- Arzola, S. y R. Vizcarra, R.** (2004-1). Hacia una mejora del Centro Educativo: de la gestión escolar a las prácticas educativas. XIV Congreso Mundial AMSE-AMCE-WAER “Educadores para una nueva cultura”, p. 432. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2004. Santiago de Chile.
- Arzola S.** (2005). Sociedad del conocimiento y gestión educación: tensiones y distensiones. Simposio Internacional *La Gestión de Instituciones Educativas en el Contexto de la Sociedad del Conocimiento*. U. Monterrey, México, noviembre de 2005.
- Arzola, S.; Vizcarra R. y Zabalza, J.** (2002). Autoevaluación de la gestión escolar, propuesta de un modelo. *Boletín de Investigación Educativa*, Facultad de Educación UC Santiago Chile, Volumen 17, 53-58.
- Baumart, P.** (1996). *Organisations déconcertées- La gestion strategique de la cnaissance*. Masson, Paris.
- Boudon, R. et al.** (2001). *L'École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris, PUF.
- Boudon, R.** (2003). *Raisons, Bonnes Raisons*. Paris, PUF.
- CEPAL** (1999). *Panorama social de América Latina*, Santiago de Chile.
- Crozier, M. et E. Freidberg** (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- Dubet, F.** (2003). *Sociologie de l'expérience*. Ed. de Seuil, Paris.
- Duru-Bellat, M.** (2003). *Les Inégalités Sociales à l'école*, PUF.
- Ferrary M., Pesqueux Y.** (2006: 86-89). *Management de la Connaissanace*. Colection Gestion, ed. Economie, Paris.
- Freidberg, E.** (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée*. Ed. du Seuil, Paris.
- Gajardo, M.** (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. PREAL, documento N° 15, Santiago de Chile.
- Giroux, N.** (1991). La gestion du changement stratégique. *Gestion*, 7: 19-25.
- Hargreaves, A.** (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, Vol. 3 (3-4), 89-214.

- Hopkins, D. y Lagerweig, N.** (1996). The school improvement knowledge base. En: D. Reynolds *et al.*, *Making Good School. Linking school effectiveness, and school improvement*. Routledge, London.
- Kletz,** (2004). *De l'oubli organisationnel*. Université de Paris 1.
- Miller D.; R. Greenwood et Hinings, B.** (1999). Miser sur le chaos créateur ou évoluer dans la continuité. *Gestion*, 24: 118-122.
- Mintzberg, H.; B. Ahtstrand et Lampel J.** (1999). Transformer l'entreprise. *Gestion*, 24: 122-130.
- Nonaka y T. Takeuchi** (1997). *La connaissance créatrice: la dynamique de l'entreprise apprenante*. De Boeck Université, Bruxelles.
- OCDE** (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile. Trad. Ministerio de Educación.
- Stoll, L.; Fink, D. y Earl, L.** (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Octaedro, Barcelona.
- Thurler, G.** (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Editorial Graó, Barcelona.
- Touraine, A.** (2001). "Penser le changement". *Alternatives Economiques*, 49: 55-57.
- UNESCO** (2004). *EFA Rapport Global de Suivi 2005: Qualité de l'Éducation*. Paris.
- Vaillant D.** (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona, Octaedro.
- Veltz, P. et Ph. Zarifian** (1994). "De la productivité des ressources à la productivité par l'organisation". *Revue française de gestion*, 97: 59-66.
- Vizcarra, R. y Arzola, S.** (2004-2). De la Autoevaluación a la certificación de la gestión escolar: un modelo en aplicación. XIV Congreso Mundial AMSE-AMCE-WAER "Educadores para una nueva cultura", p. 439. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2004. Santiago. Chile.
- Wilson, D.C.** (1992). *A Strategy of Change: Concepts and Controversies in the Management of Change*. Routledge: London.
- Weinberg, A.** (1995). A quoi jouent les acteurs? *Revue sciences humaines*. Hors séries N° 9 Mai-juin.

FECHA DE RECEPCIÓN: 8 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 8 de noviembre de 2009

* Este trabajo ha sido financiado por FONDECYT, Proyecto 1060699 "Cómo cambian las escuelas: gestión de las estrategias y dinámicas del cambio"; y ECOS/CONICYT Proyecto N° C02H04 "Hacia la mejora del Centro educativo: de la gestión escolar a las prácticas pedagógicas".

LA ALTERNANCIA EN FORMACIÓN, OTRA MIRADA PARA CUESTIONAR LOS SENTIDOS DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

*Alternation in teacher education, another view to question
the meanings underlying the analysis of teaching practices*

PHILIPPE MAUBANT*

Resumen

Dentro del contexto de la formación profesional, existe una revisión del marco teórico-conceptual y los enfoques metodológicos para analizar las situaciones de aprendizaje docente en ambientes de formación y laboral. El presente estudio plantea la necesidad de encontrar un punto de convergencia en los dos ámbitos referidos. El artículo comienza con una definición de los principales componentes de la alternancia en la formación, tanto organizacional como didácticamente. La segunda parte cuestiona la relevancia y el sentido de conciliar las situaciones profesionales y de formación. El último capítulo es un intento por comprender la situación didáctica que posibilita la convergencia entre las situaciones profesionales y de aprendizaje. Finalmente se concluye que la alternancia propuesta, es decir, distintas situaciones desde una perspectiva dialéctica, puede contribuir al aprendizaje profesional.

Palabras clave: alternancia, situación profesional, situación de aprendizaje, didáctica, aprendizaje profesional, prácticas de enseñanza

Abstract

Within the context of teaching education there is a revision of the theoretical-conceptual framework and the methodological approaches used to analyze teachers' learning situations in training as both as professional settings. The study suggests the need to find a convergence of these two settings. The article begins with a definition of the main components in alternation in teacher education, at organizational as well as didactic level. The second part questions the relevance and meaning of reconciling professional and teaching situations. The last chapter attempts to understand the didactic situation which enables the convergence between professional and learning situations. Finally, it is concluded that the proposed alternation; i.e., different situations from a dialectic point of view, may contribute towards professional learning.

Key words: alternation, professional situation, learning situation, didactics, professional learning, teaching practices

* Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Lyon II, Profesor Investigador del Departamento de Enseñanza preescolar y primaria de la Universidad de Sherbrooke, philippe.maubant@usherbrooke.ca

Introducción

Recientemente nos hemos encontrado con un profesor de francés encargado de explicar a los alumnos de secundaria lo que era una situación de enunciación. Si proponemos al lector una definición de este término, podríamos decir que una situación de enunciación es la situación en la cual se produce un enunciado. Para el profesor, se trata de enseñar al alumno a identificar los elementos característicos de la situación de enunciación. A partir de esta definición, podríamos considerar que la situación constituye un espacio-tiempo en el cual un tercero busca instaurar todas las condiciones para que otro *haga* (Lévinas, 1991), para que otro *actúe* y *ejecute*. En el acto de educar, afirmar lo señalado consistiría de alguna manera en recordar el principio de educabilidad del aprendiz en la medida en que el profesor, desde una perspectiva constructivista, busca crear las condiciones de un aprendizaje exitoso (Tardif, 1992). Por su parte, la formación profesional de los adultos se interesa en los dispositivos que permiten el aprendizaje de un oficio, ya sea en una situación de aprendizaje de formación profesional inicial o en acciones de formación continua en un contexto particular de transformación profesional o de una reanudación de estudio para satisfacer, por ejemplo, un proyecto de promoción social y profesional. Si la formación profesional de adultos desde hace varios años es instituida como un campo de investigación reconocido (Forquin, 2002; Laot, 2002), ésta progresivamente se ha interesado en la problemática de la formación de profesores (Wittorski, 2008).

Hoy en día, la formación profesional busca movilizar sus marcos teóricos y conceptuales y sus perspectivas metodológicas para estudiar el funcionamiento de las situaciones de aprendizaje de los profesores en situación de formación y en situación de trabajo. Uno de los aspectos más prometedores de estas referencias teóricas, conceptuales y metodológicas –que igualmente pueden ser convocadas para analizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje de los docentes– nos parece ser el de la didáctica profesional. En efecto, la didáctica profesional tiene como objetivo identificar los saberes profesionales movilizados en el acto profesional, buscando comprender las condiciones necesarias para hacer de una situación de trabajo una situación formativa. En consecuencia, la didáctica profesional no ignora las problemáticas constitutivas de este tipo de situaciones de trabajo. Estas problemáticas son importantes dado que en algunos casos constituyen un sello de calidad para los dispositivos de formación profesional que se clasifican en tal concepción. En efecto, ¿cómo resistir a la hermosa idea de basarse en situaciones de trabajo para construir una situación de enseñanza-aprendizaje? ¡Matando dos pájaros de un tiro! Sin embargo, si hoy en día los dispositivos de formación profesional apuestan por esta hermosa ambición, no es seguro que en la realidad concreta logren pensar e implementar una situación en la cual el acto profesional y el acto de aprender interactúen el uno con el otro de manera tal, que lleguen a crear las condiciones de una verdadera autonomía profesional. Consecuentemente, dos preguntas se plantean: ¿es compatible una situación de actividad profesional con una

situación de enseñanza-aprendizaje? Intentando responder esta pregunta, abordaremos los fundamentos de esta búsqueda secular de una conciliación o incluso de una armonía entre actividad profesional y actividad de formación. Al pretender definir los orígenes de esta búsqueda, proponemos al lector regresar sobre una problemática educativa muy antigua: la de la alternancia en los dispositivos de formación profesional. La segunda pregunta, producto de la primera, ¿cómo pensar e implementar una situación didáctica que pretende reconciliar dos tipos de situaciones, una situación de actividad profesional y una situación de aprendizaje? Específicamente, ¿cómo definir el punto de encuentro entre situación de actividad profesional y situación de aprendizaje? Si nos ubicamos en un contexto de formación profesional, ¿es posible sostener y acompañar dos acciones humanas, que *a priori* tienen lógicas diferentes?

Planteamos la hipótesis de que es indispensable buscar este punto de convergencia entre estos dos tipos de situación. De esta manera, intentaremos colocar en evidencia el rol que desempeñarían algunos dispositivos destinados a la utilización adecuada de las situaciones de trabajo como elemento facilitador de un aprendizaje exitoso. De esta forma, el presente capítulo se organiza en tres grandes etapas. La primera intenta definir los principales aspectos constitutivos de la alternancia en la formación, tanto desde un punto de vista organizacional como desde un punto de vista didáctico. La segunda etapa cuestiona la pertinencia y el sentido de esta búsqueda de conciliación entre situación de actividad profesional y situación de formación. ¿Cuáles son los fundamentos que permiten comprender las razones que hoy en día nos conducen a tener en cuenta las situaciones de trabajo como situaciones potencialmente formativas? La última parte de este capítulo trata sobre la comprensión de una situación didáctica que favorece o que incluso explota el encuentro entre dos situaciones: la situación de acto profesional y la situación de aprendizaje. Intentaremos mostrar cuáles pueden ser las condiciones necesarias para favorecer y apoyar este encuentro y de manera especial veremos que una de estas condiciones pasa por la comprensión del aprendiz respecto a la relación que el mismo establece con el acto profesional.

1. La alternancia como una vieja impresión conocida

En su discurso de política general del 22 de mayo de 1991, Edith Cresson, Primera Ministra nombrada por François Mitterrand, establece que la formación profesional es un desafío importante de su Gobierno. Más que la formación profesional, son las formaciones para el aprendizaje que son consideradas como dispositivos que movilizan la inserción al empleo, pero a su vez estos dispositivos son igualmente vistos como una modalidad pedagógica innovadora, la modalidad de la alternancia. En distintos textos hemos mostrado (Maubant, 1997, 2004, 2007) cómo esta alternancia, principalmente influenciada por los atavíos de la pedagogía, aunque era objeto de un gran número de

artículos tanto profesionales como científicos, a la vez era poco cuestionada desde la perspectiva pedagógico-didáctica. Dicho de otro modo, la pedagogía por alternancia no era cuestionada desde el punto de vista de los aprendizajes. No obstante, este inconsciente didáctico-pedagógico, que parece perdurar, tuvo por interés conducir la reflexión hacia la problemática de la relación existente entre teoría y práctica. En efecto, si esta pedagogía por alternancia, tan deseada y tan soñada, representaba la hermosa ambición de acercar el mundo escolar al mundo de la empresa, el mundo de la escuela al mundo de la vida (Houssaye, 1987), ésta también atizaba la antigua problemática de la relación entre teoría y práctica. Esta focalización en la relación teoría-práctica se explica en parte por el hecho de que las concepciones de sentido común de la formación profesional generalmente hacen referencia a dos dimensiones del *saber* que a su vez son consideradas como complementarias y antagónicas: la teoría y la práctica. Por consiguiente, rápidamente la alternancia se encontró definida o mejor dicho reducida a una simple problemática de relación y sinergia entre teoría y práctica. A pesar de que nos parece importante, esta problemática no ha sido tratada desde una perspectiva epistemológica sino que principalmente desde una perspectiva organizacional, es decir, desde la ingeniería de formación. La alternancia convocada en la época que permitió reafirmar o justificar la importancia del desarrollo de las formaciones profesionales tuvo por efecto perpetuar otra concepción de sentido común, esta vez concerniente a las condiciones de elaboración de una competencia profesional. Esta otra concepción de sentido común, afirma la imposición de los saberes teóricos sobre los saberes prácticos, es decir toda formación profesional se organiza en dos fases, una fase preparatoria construida en torno al aprendizaje de los saberes teóricos y otra destinada a conocer y dominar los saberes prácticos. Desde entonces y principalmente después de la obra de Malglaive en 1992, aparecen numerosas tipologías que definen los saberes (Raisky, 1993; Rogalski y Samurçay, 1994; Perrenoud, 1994; Barbier, 1996, 2006; Jellab, 2004; Rey, 2006), especialmente como producto de las investigaciones en formación de adultos. Recientemente, las investigaciones que tienen por objeto la formación inicial y continua de los profesores igualmente han propuesto distintas definiciones de los saberes que contribuyen al actuar profesional (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991; Lenoir y Bouiller-Oudot, 2006; Perrenoud, Altet, Lessard y Paquay, 2008).

Si las numerosas críticas hechas a la formación profesional tuvieron como valor replantear la problemática de los saberes a construir y replantear su organización en un contexto particular de formación profesional, también tuvieron como consecuencia reanimar el debate sobre los vínculos entre el discurso educativo y el hacer didáctico-pedagógico. Este debate recurrente atraviesa la epistemología de las ciencias de la educación, poniendo de manifiesto cómo los discursos teóricos, constitutivos de las ciencias de la educación, buscan y reivindican una legitimidad a partir de una definición de los saberes para la acción. Si desde su creación las ciencias de la educación reivindican una legitimidad científica, ésta lo hace intentando definir la racionalidad de

los discursos pedagógicos. Para hacerlo, conviene estudiar los discursos pedagógicos verificando la finalidad pragmática de estos discursos. Sarremejane (2008), haciendo referencia a Vergniox, considera que las formas de los discursos pedagógicos tratan de buscar una racionalidad de estos discursos (Vergniox, p. 24), es decir, intentan por una parte poner en evidencia su legitimidad, su sentido y su “verdad” y, por otra, resumir las orientaciones para la acción. Las ciencias de la educación han intentado construir, elaborar y producir teorías educativas destinadas a la producción de saberes “verdaderos”, es decir, saberes sujetos a las realidades y en consecuencia a las dificultades de la práctica. Como lo plantea Sarremejane, “mientras que lo teórico tiene por correlato lo verdadero y lo falso, la práctica tiene lo adecuado y lo inadecuado” (p. 77). Al recordar los desafíos de la problemática de la alternancia, recordamos cuánto, a partir de su origen, las ciencias de la educación se pronuncian sobre esta relación entre teoría y práctica. En la tradición durkheniana que promovía una teoría práctica, las ciencias de la educación se enmarcaban en una concepción positivista de los saberes teniendo como resultado pensar, desde una perspectiva aplicacionista, la relación entre los saberes teóricos constitutivos de las ciencias de la educación y los saberes de acciones convocados para actuar profesionalmente. Planteamos la hipótesis de que la formación profesional de profesores, en el contexto reciente de universitarización de esta formación profesional (Lessard y Bourdoncle, 2002), adhiere a esta concepción aplicacionista que hace de lo teórico una dimensión determinante de la práctica. Lo que nos interesa aquí no es cuestionar la alternancia desde una perspectiva organizacional, sino desde una perspectiva didáctico-pedagógica. Esta postura ubica el análisis de la relación teoría-práctica al servicio del proceso de aprendizaje de los profesores en formación. Esta problemática de la relación teoría-práctica se enmarca en una situación formativa particular, en la cual “situación de trabajo” y “situación de aprendizaje” se interpelan dialécticamente.

2. ¿Por qué buscar una conciliación entre actividad profesional y actividad de aprendizaje?

El término conciliación podría interpretarse tal como el caso de un divorcio en el cual las dos partes han ratificado y compartido sus deseos de cerrar el acuerdo marital. En el caso presente, comprender el sentido de la búsqueda de un acercamiento o conciliación entre situación de actividad profesional por una parte y situación de actividad de aprendizaje, por otra, previamente requiere definir las razones históricas e ideológicas.

A la búsqueda del improbable encuentro entre la escuela y la vida

Recordemos que desde el desarrollo de la enseñanza técnica y profesional en Francia, principalmente a principios del siglo XIX, el objetivo de uno de sus inspiradores (Comenius, 1632) es el de participar de una educación permanente que busca articular

el tiempo de aprendizaje con el tiempo de la acción: “Así los hombres deben abrirse desde temprano a la observación ya que tendrán mucho que conocer, mucho que buscar, mucho que experimentar” (Comenius, p. 73). Esta hermosa frase de Comenius ilustra esta búsqueda de una articulación, de una sinergia a encontrar entre la actividad específica de aprendizaje y las otras actividades humanas. Algunos siglos más tarde, los teóricos socialistas buscan prolongar esta articulación entre la escuela y la vida favoreciendo en el alumno, futuro productor, la comprensión de las problemáticas ideológicas y sociopolíticas que se llevan a cabo en el mundo industrial. Desde esta perspectiva, la formación del niño en el trabajo productivo es consecuencia de una visión de educación completa, global que atraviesa todas las etapas de la vida. Makarenko (Fullat, 1995, p. 168) irá más lejos, destacando las analogías entre el acto productivo y el acto de educar cuando menciona: “Cuanto más pensaba, más encontraba la analogía entre los procesos de educación y los que son ordinarios a la producción material, y no había nada de tan mecánico en esta semejanza”. A partir de 1930, los teóricos socialistas defienden la idea de una escuela de trabajo, vista como el lugar “donde se realice la educación y la instrucción del hombre socialista re-humanizado” (Fullat, *Ibid.*). Estos teóricos se enmarcan en el pensamiento de Marx que considera que es necesario organizar una formación intelectual directamente relacionada con la producción efectuada. Lo que es determinante para estos pensadores, es la llamada a una educación que participe de una visión política y revolucionaria.

Cercanos a los teóricos socialistas, algunos precursores del movimiento de la Escuela-Nueva también van a insistir en esta necesaria articulación entre la escuela y la vida, apostando muy especialmente por la importancia y el sentido del trabajo manual en esta tentativa de aproximación entre situación de formación y situación de actividad social y profesional. “La actividad de los alumnos no es suficiente para hacer activa una escuela, mientras no se haya otorgado a esta palabra [actividad] su sentido pleno” (Claparède, 1923, *in* Hameline, p. 91). Es así que Édouard Claparède en 1923 explica el sentido del término *actividad*. Ir más allá (trascender) de la actividad del alumno para prepararlo a comprender la amplitud de sus actividades. Sin embargo, según estos pioneros, para llevar y sostener este trabajo de la *actividad* conviene utilizar un mediador especial, el del trabajo manual. En la herencia de una concepción que valoriza el trabajo manual, defendida por Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Goethe, la actividad organizada en torno al trabajo manual, igualmente se convierte en el medio que afirma y ratifica una ruptura con la escuela tradicional en el sentido donde ésta, especialmente la escuela francesa, hasta entonces había favorecido una ruptura entre el espacio-tiempo reservado a la instrucción y el espacio-tiempo atribuido a la actividad social. La escuela tradicional excluye de sus *currículums* el trabajo manual ya que desea transmitir una cultura que ignora lo útil y las prácticas sociales. Para los partidarios de la Escuela-Nueva se trata de establecer instituciones educativas que permitan a los alumnos entrar en contacto con la naturaleza, según el viejo refrán rousseauiano, pero sobre todo de

instaurar una educación al servicio de la futura vida social. Estos partidarios rechazan la concepción de una escuela santuario y preconizan el desarrollo de lugares educativos singulares donde el niño viviría en armonía con su ambiente social. Si el movimiento de la Escuela-Nueva comienza en Inglaterra (Reddie, escuela de Abbotsholme en 1889), rápidamente éste se extiende en Alemania con la experiencia de los Land-Erziehungsheim en 1898, luego en Francia con la escuela de Roches de Demolins en 1899 y en Suiza con el pedagogo Zuberbühler al final del siglo XIX. La Escuela-Nueva defiende varios principios y valores: una educación que tiene al centro de sus preocupaciones al niño y que considera su historia, una educación que se basa en un maestro-acompañante del desarrollo del niño, una educación que valoriza la cultura técnica del pueblo (tesis defendida principalmente por Kerschensteiner), una educación que valoriza la experiencia y la observación, una educación que confiere al trabajo y en especial al trabajo manual un valor educativo y cultural (Pestalozzi, Freinet, Cousinet, Claparède). De modo general, podemos decir que el inicio del siglo XX viene a realzar el valor del trabajo manual. Citemos a Fontegne, que en 1923 propone “destacar el valor y la belleza de un evangelio del trabajo capaz de conducir a una educación armoniosa”. Enmarcando en la educación la actividad manual, se pretende reconciliar persona (cuerpo y espíritu) y sociedad. En tal perspectiva, la importancia del trabajo manual en una situación educativa constituye lo esencial de la problemática de la relación entre la escuela y la vida. Por consiguiente, los pedagogos de la Escuela-Nueva no cesarán de inventar situaciones de enseñanza-aprendizaje principalmente encaminadas a acercar la escuela a la vida, considerando incluso que es la situación social la que debe contener el sentido y el interés de lo que puede aprenderse en la escuela. De esta forma, existiría una primera razón que hace necesaria esta aproximación entre actividad educativa y actividad social: la problemática del sentido que la situación social atribuye a la situación educativa. Sin comprensión del sentido y del uso social de la situación educativa, no puede existir situación educativa eficaz y exitosa. Así, las dos situaciones están unidas por este componente que constituye la significación de las situaciones educativas y especialmente de las situaciones de aprendizaje. Pero detrás de esta primera razón, de carácter ideológico y didáctico que intenta comprender estos esfuerzos de conciliación entre dos tipos de situaciones (situación de trabajo por una parte y situación de enseñanza-aprendizaje por otra) se perfila otra razón, aquélla inspirada por una concepción más ideológico-prescriptiva de la situación educativa.

El capitalismo industrial se desarrolla en siglo XIX y continúa su rápida evolución durante toda la primera mitad del siglo XX. La industria comienza a exigir diseñadores, administradores, ingenieros que podrían aportar a un proceso de fabricación más eficaz. Así, la llegada del taylorismo en 1930 marcará en los Estados Unidos el desencadenamiento de una búsqueda constante de mayor eficacia en el funcionamiento del aparato de producción. En este contexto, la escuela tradicional no es solamente criticada como un lugar-santuario alejada de la vida, sino como un lugar donde se produciría de cierta

manera un derroche de energía. Este derroche constituiría para los alumnos un obstáculo al aprendizaje de las condiciones necesarias para actuar social y profesionalmente. Por lo tanto, la Escuela-Nueva debe privilegiar entre sus objetivos el aprendizaje de un saber-actuar que se estime eficaz. Este aprendizaje se basará en el aprendizaje del trabajo escolar que buscará medir el rendimiento. Este término puede sorprender, pero como lo expresa bien Claparède cuando menciona todos los beneficios del taylorismo: “Uno de los grandes déficit de nuestro régimen escolar, es el de no atender de manera precisa y sistemática al rendimiento del trabajo escolar, lo que permitiría controlar el valor de los métodos empleados y sustituir las opiniones por evidencias” (Claparède, 1922, p. 214). No solamente una parte de los pioneros de la Escuela-Nueva establece esta aproximación entre trabajo escolar y trabajo en el sentido profesional del término, sino que consideran que lo esencial de la aproximación a establecer entre actividad educativa y actividad profesional es sin lugar a dudas la problemática del trabajo. En efecto, los ergónomos del trabajo consideran que el trabajo constituye un objeto de estudio compartido entre diferentes especialistas de distintas disciplinas que se enmarcan en el taylorismo en la medida en que éste se basa en la convicción de que “solamente el estudio racional y –en la medida de lo posible– experimental de los fenómenos permite progresivamente mejorar el conocimiento” (de Montmollin, 1981, p. 70). Aquí no sólo se pretende demostrar la proximidad entre trabajo profesional y trabajo escolar, sino que se considera que en ambos casos el objetivo a alcanzar es la búsqueda de una mejor eficacia de la acción. Claparède y Taylor se unen al servicio de una misma intención: volver más eficaz el actuar humano, cualquiera sea la situación en la cual se ejerza esta actividad. Podemos considerar que los pioneros de la Escuela-Nueva se encontrarán en parte fascinados por esta concepción tayloriana del actuar humano valorizando, al igual que Demolins desde 1897, el éxito de los anglosajones en su capacidad para suplantar económicamente el Viejo Mundo. Más tarde, esta herencia repercutirá en la enseñanza programada o más recientemente en algunas ilusiones sobre la utilización de la informática como herramienta de aprendizaje. Las primeras décadas del siglo XX se caracterizan por una ambición compartida entre los pensadores de educación y los directivos de empresas: la de la búsqueda del rendimiento y la eficacia de la acción humana, que se ejerce en el contexto escolar o en el medio industrial. El desarrollo de la psicología participará de esta ambición. En efecto, en una larga tradición de valorización de la ciencia y sus efectos positivos esperados para el bienestar de la sociedad, los trabajos en psicología del desarrollo, en la inmediatez de la postguerra, alimentarán las investigaciones destinadas a aumentar el rendimiento del aparato educativo. Pero para mejorar el rendimiento del trabajo escolar y en consecuencia la eficacia de la enseñanza, es indispensable contar con herramientas de supervisión, control y medida. Durante este período la utilización de tests es casi sistemática en algunas aulas. Esto es la llegada de la pedagogía del rendimiento descrita por Decroly y Buyse desde 1923. Así podemos constatar que en esta oportunidad, lo que legitima la aproximación entre la escuela y la

vida, entre la situación educativa y la situación profesional, no es más el trabajo como finalidad, como significación de los aprendizajes, sino más bien la eficacia tanto de las situaciones de enseñanza-aprendizaje como de las situaciones de producción. Desde esta perspectiva, podríamos pensar que el trabajo escolar se transforma en un proceso destinado a la realización de un producto escolar, así como el trabajo industrial procurará la fabricación de un producto de consumo. De este modo, parece que los objetivos y los intereses comunes y convergentes reúnen dos tipos de situación: por un lado, la situación educativa, principalmente definida como una situación de enseñanza-aprendizaje y en cierto modo como una situación didáctica y, por otro, la situación profesional, la situación de trabajo, el lugar de producción. También podríamos considerar que detrás de este acercamiento entre actividad escolar y actividad profesional, entre mundo de la escuela y mundo de la vida social –proximidad reivindicada por los pioneros de la Escuela-Nueva– se manifiesta otra concepción más amplia, una concepción sin duda más ideológica.

Efectivamente, al apoyar este acercamiento entre trabajo escolar y trabajo profesional estos pensadores piensan poder establecer las bases de una futura sociedad donde el valor del trabajo se encontraría al centro del desarrollo social, individual y colectivo. Para Kerschensteiner y Dewey, el trabajo constituye un valor y una finalidad social. Para lograrlo, es necesario volver a dar al trabajo, tanto en situación escolar como en situación profesional, todo su sentido. Según estos pensadores el trabajo es revalorado en la medida que garantiza el acceso a la dignidad humana, *en y por* la dignidad del trabajo. Esta amplia concepción del vínculo necesario entre la escuela y la vida también será defendida por Dewey a partir de 1913. Este pensador americano defiende la idea de una situación educativa al servicio de la actividad humana, situación educativa que necesariamente considera el trabajo y, en especial, el trabajo manual. Para Dewey, no se trata de que la escuela se someta a las prescripciones del mundo industrial; al contrario, es necesario que estos dos mundos se alimenten mutuamente ya que ambos constituyen herramientas al servicio de un ideal democrático. En este sentido, estamos lejos de un Makarenko que considera que la escuela del trabajo debe preparar al futuro productor. Cualesquiera sean las razones, podemos comprender mejor estas referencias cuasi mágicas de un acercamiento entre la escuela y la vida. Pensar en un contexto didáctico y pedagógico la búsqueda de una articulación o incluso de una simbiosis entre situación de trabajo y situación de enseñanza-aprendizaje se convierte en Francia, a partir de los años 80, en el *leitmotiv* de los fundadores de los dispositivos de formación profesional. Más que la ingeniería de formación destinada al establecimiento de una metodología de la acción, será la didáctica profesional que dará un nuevo impulso a esta búsqueda de conciliación entre situación de trabajo y situación de enseñanza-aprendizaje.

*La contribución de la didáctica profesional que permite enmarcar
la problemática del sentido del proceso aprender en y por el análisis
de la actividad profesional*

Desde hace pocos años y basándose (en parte) en la ergonomía del trabajo (De Montmollin, 1996; Leplat, 1997, 2000) se ha comenzado a desarrollar una nueva mirada relacionada con el actuar profesional derivada, principalmente, de los trabajos de la didáctica de las disciplinas. Investigadores como Samurçay, (1994), Rabardel (1993), Mayen (1997, 1999, 2004), Pastré (1999, 2002) proponen una nueva mirada a las situaciones de trabajo y, de un modo general, a los modelos de análisis y comprensión del acto profesional. Bajo esta perspectiva, estos autores proponen identificar los saberes profesionales que se ponen en juego en el ejercicio de una profesión. La finalidad esperada por la didáctica profesional continúa siendo un objetivo formativo. Se trata de elaborar propuestas para el aprendizaje de situaciones de trabajo y, *in fine*, de contribuir a la evolución de dispositivos de formación profesional (Mayen, 1999; Pastré, 1999), intentando articular las propuestas de la didáctica profesional con la problemática de las competencias profesionales. Aquí vemos claramente que aún está presente la búsqueda de una comprensión de los vínculos entre las dos acciones (acción de aprendizaje y acción profesional) y de sus efectos mutuos y recíprocos. En consecuencia, hay una doble lógica que participa del interés de algunas organizaciones en los trabajos de didáctica profesional. La primera finalidad hace referencia al ajuste de los procesos de formación a partir de la definición previa de los saberes profesionales que se ponen en juego en una actividad de trabajo. La segunda finalidad pretende administrar los recursos humanos de la mejor manera posible. La finalidad del rendimiento está aún muy presente. De esta forma, podríamos considerar que la didáctica profesional es herencia de los pensadores de la Escuela-Nueva, doblemente influenciados por la doctrina socialista y por el credo capitalista.

Si la finalidad intrínseca de la didáctica profesional continúa siendo la búsqueda de la eficacia productiva, adaptada al análisis del trabajo docente, progresivamente podría desplazarse hacia una concepción científico-prescriptiva del actuar profesional de los profesores, intentando colocar en evidencia un modelo de la acción educativa. Ciertamente, esta articulación de la didáctica profesional a una lógica de formación, como a una lógica de producción y evaluación debe tenerse en cuenta cuando se pretenden identificar los marcos teóricos y conceptuales subyacentes a los modelos que permiten interpretar y comprender la actividad profesional. En nuestra opinión, la didáctica profesional se situaría en esta herencia, la de una educación que persigue la llegada de un nuevo hombre, dado que la educación participa de un proyecto social y político. A pesar de todo, los trabajos en didáctica profesional (Habboub, Lenoir y Tardif, 2005) nos conducen a interrogar la profesión docente desde dos puntos de vista: el análisis del acto profesional y la manifestación de las condiciones de transmisión de los conocimientos profesionales (Bourdieu y Wacquant, 1992). Sin embargo, esta

dimensión didáctico-pedagógica está ausente de las preocupaciones de los que conciben e implementan dispositivos de formación profesional; siendo que es la dimensión que realmente debe ser trabajada en los dispositivos de formación profesional.

En esta segunda parte nos interrogamos sobre las concepciones destinadas a apoyar una aproximación entre dos tipos de situación: la situación de enseñanza-aprendizaje y la situación de trabajo. De esta forma, hemos mostrado que uno de los fundamentos de esta búsqueda de conciliación se arraigaba en la búsqueda secular de una simbiosis entre el mundo de la escuela y el mundo social. A continuación revisaremos algunas formas que permiten crear condiciones didáctico-pedagógicas y a su vez hacer de las situaciones de formación, en y por las situaciones de trabajo, situaciones de aprendizaje de los saberes profesionales.

3. Una teoría de la práctica docente o cómo tener en cuenta los saberes de la acción en la interpretación del actuar del profesor

Recordemos que la conceptualización o incluso la teorización de la práctica es una operación que necesita mucho más que una enunciación mágica de lo que ésta debería ser. En este sentido, la perspectiva que consiste en vincular investigación de la práctica (por un trabajo sobre el análisis de la práctica) y formación en la práctica, en la comprensión de la actividad de enseñanza, según nosotros, constituye un callejón sin salida. En efecto, cuando se estudian las investigaciones orientadas al análisis de las prácticas de enseñanza es posible constatar cómo éstas se encuentran bajo la imposición de una lógica formación-evaluación, lo que conduce a describir la actividad profesional como lo que “debería ser”. Esta interpretación del análisis de las prácticas tiende a justificar una determinada interpretación del aprendizaje profesional fundada en la relación descendente teoría-práctica. En esta perspectiva, anteriormente vimos cómo un determinado discurso sobre la alternancia, que preconiza el fortalecimiento de los vínculos entre teoría y práctica, principalmente es convocado para justificar esta interpretación particular –cuestionable desde nuestro punto de vista– del aprendizaje profesional. La literatura que describe todas las configuraciones de la alternancia en formación es abundante (Maubant, 2004). El análisis de esta literatura subraya que la mayoría de las concepciones y construcciones de alternancia son basadas exclusivamente en argumentaciones ideológicas y organizativas, raramente en argumentaciones didácticas y pedagógicas. Sin embargo, la alternancia en formación, concebida como marco de referencia de una reflexión del proceso de profesionalización, resulta ser más apropiada que esta interpretación reductora. De esta forma, la alternancia puede proponer otro enfoque de la situación de enseñanza-aprendizaje si se le considera como la situación a partir de la cual deben converger situación de trabajo y situación de formación.

Del análisis de la práctica al análisis de la actividad

Cuando se propone analizar la práctica de enseñanza, es importante definir el concepto de práctica en sí mismo. En primer lugar, tengamos en cuenta que es importante definir lo que compone esta práctica de enseñanza. Una primera respuesta puede proponerse señalando tres tipos de saberes articulados al concepto de práctica: los saberes de la práctica, sobre la práctica y para la práctica. Si pensamos en los dispositivos de formación profesional de los profesores, resulta necesario identificar previamente los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza: los saberes profesionales, los principios organizadores de la práctica de enseñanza y los procesos de elaboración, construcción y aprendizaje de los conocimientos profesionales. Si se tiene como objetivo un análisis del actuar profesional de los docentes, la utilización del concepto de práctica puede servir a este análisis siempre y cuando se actualicen sus atributos, previamente apoyándose en un marco teórico y conceptual. Para esbozar este marco teórico y conceptual, el utilizar el concepto de saber puede constituir una perspectiva pertinente si se quiere hacer de la práctica un concepto operatorio que permita interpretar y comprender la actividad de enseñanza. Pero no es suficiente. En nuestras investigaciones actuales, proponemos una modelización de la actividad de enseñanza esperando que de alguna manera cree las bases de una teoría sobre la práctica. Esencialmente esta modelización se apoya en el concepto de actividad.

Lenoir y Vanhulle (2006) apoyados en los trabajos de Freitag (1986) y Pastré (2004) consideran que la práctica es una actividad integrativa que invita y compromete al sujeto en un proyecto finalizado. En este sentido, la práctica se considera como el resultado de un proceso de objetivación de la actividad. El análisis de este proceso de objetivación mostraría distintas relaciones con el conocimiento y con el aprender elaboradas por el profesor. Podríamos considerar que el análisis de la práctica permite actualizar la problemática de la relación con el aprender y de la relación con el conocimiento y a los conocimientos que pueden considerarse constitutivos de los fundamentos de los saberes profesionales movilizados en la actividad. Esta concepción de la práctica como proceso de objetivación mediatizado simbólicamente, nos conduce a romper con el enfoque clásico de la relación existente entre teoría y práctica, que comprende la teoría como ámbito de *concepción* y la práctica como el ámbito de *acción*. Al analizar las prácticas de enseñanza, necesariamente se tiene en cuenta esta tensión entre la situación de actividad y el proceso de objetivación de esta actividad, lo que puede explicar la dificultad para conocer y comprender la actividad de enseñanza a partir del análisis preciso de la situación de trabajo. Si en la formación docente se desean explotar los períodos de práctica¹ como situaciones de enseñanza, conviene tener en cuenta que

¹ Los períodos de práctica hacen referencia a los momentos de formación práctica que los estudiantes de formación inicial realizan en terreno.

aún no nos acercamos a la actividad profesional como tal, solamente estamos a nivel de la práctica. En efecto, la explotación de los períodos de prácticas como situación formativa no puede ser considerada como la explotación pura y simple de la situación profesional. Esta explotación se basa en una interpretación ya construida a partir de procesos de objetivación que tienen los distintos actores de la formación: profesores en formación, profesores asociados² o también los supervisores de los períodos de práctica. No obstante, podría ser pertinente trabajar en la formación profesional esta distancia entre práctica y actividad y hacer que los sujetos que están en formación y los formadores analicen este proceso de objetivación. Desde esta perspectiva podríamos proponer una mirada innovadora y complementaria a este procedimiento de análisis de la actividad de enseñanza, planteando la doble problemática, la de los saberes movilizados en la actividad de enseñanza, pero también la de los procesos de aprendizaje profesional que conducen a la construcción e implementación de estos saberes. Plantear esta doble problemática es admitir la necesidad de identificar los saberes profesionales que se ponen en juego en el actuar docente, pero es también considerar la comprensión de los procesos de aprendizaje que permiten al futuro profesor construir estos saberes. Si hasta ahora hemos puesto en evidencia esta convergencia entre situación de formación y situación de trabajo, la utilización de esta tercera situación, la constitutiva del acto de aprender, nos conduce a pensar de manera diferente los dispositivos de formación profesional de los profesores. El objetivo es la comprensión más que la explicación destinada *in fine* a modelar la acción para volverla más eficaz y hasta cierto punto “más rentable”. Al interrogarse de manera dialéctica esta relación entre saberes y proceso, podemos formular la hipótesis de que los saberes necesarios para la actividad profesional y sus principios organizadores aparecerán de manera más clara al observador y al analista. Los dispositivos de formación profesional hasta ahora han pretendido construir la situación de formación *en y por* las situaciones de trabajo (Wittorsky, 1997). Según este enfoque es suficiente hacer para aprender (Delbos y Jorion, 1990; Merle, 1992). Lo que proponemos, es enmarcar aún más la situación de enseñanza-aprendizaje, como punto de convergencia entre situación de formación y situación de trabajo. Efectivamente, la situación de enseñanza-aprendizaje es aquella donde el aprendiz es expuesto a una situación que tiene como finalidad comprender el acto profesional y en la cual se conduce a identificar los saberes profesionales necesarios y a movilizarlos en la acción, los cuales se alimentan de las situaciones de formación y/o de trabajo.

² El profesor asociado es el profesor de la escuela (lugar de práctica) que recibe al estudiante de formación inicial en su aula y que participa como colaborador de la institución universitaria.

Conclusión: *Por una convergencia necesaria entre situación de formación, situación de trabajo y situación de enseñanza-aprendizaje*

Recordemos que las principales críticas a los programas de formación docente se articulan en torno a dos aspectos: el del contenido de saberes propuestos, poco capaces de preparar a los futuros profesores para enfrentar su realidad laboral, y el de la organización de los distintos espacios-tiempo de formación, que apenas logran apoyar los procesos de transferencia de los saberes. En especial, la formación profesional de los profesores es criticada respecto a las distintas formas de alternancia, cristalizando así la problemática viva de la relación entre teoría y práctica. En gran parte estas críticas se basan en una concepción a menudo compartida, pero poco apoyada, como que la formación profesional debe apuntar a una mejor articulación entre formación teórica y formación práctica. En otras oportunidades ya hemos mostrado (Maubant, 2004) los distintos tipos de alternancia que hacían referencia a cuatro articulaciones posibles de la relación entre teoría y práctica. También hemos mostrado que estas cuatro articulaciones correspondían a esta concepción tradicional del aprendizaje profesional basada principalmente en la primacía de los saberes teóricos sobre los saberes prácticos. Como lo recordaba Philippe Zarifian (1992): “La socialización profesional oscila entre la transmisión de los conocimientos internos en el medio de acompañamiento y la inculcación de lo que se llamarán saberes-hacer, que no son otra cosa que el aprendizaje metódico de los modos operatorios que corresponden a los criterios definidos por los centros de estudios” (p. 322).

Igualmente, se han formulado otras críticas a los dispositivos de formación profesional. Estas críticas intentan alertarnos sobre el riesgo de una interpretación simplificada de la actividad de enseñanza. Si los referenciales de formación, en especial los propuestos por el Ministerio de Educación de Quebec en 2001, se analizan con poca atención, podríamos pensar que la competencia docente se resumiría en la apropiación de distintos tipos de saberes que conducen al conocimiento y manejo de doce competencias. Sin embargo, estos documentos oficiales intentan mostrar los distintos saberes a movilizar en la práctica docente, saberes que no hacen únicamente referencia a la construcción de competencias relacionadas con la actividad de enseñanza-aprendizaje. Estas primeras críticas hacen referencia al carácter multidimensional y multirreferencial de los saberes necesarios para el ejercicio de la profesión docente, privilegiando a pesar de todo la fuerza de los saberes teóricos (los saberes producidos sobre la práctica) por sobre los saberes de la práctica (saberes producidos en la práctica). Por consiguiente, estas críticas hacen hincapié en la necesidad de conservar tres situaciones de formación reconocidas: la situación de formación en la universidad, la situación de trabajo representada por los períodos de prácticas y una tercera situación que considera un objetivo de aprendizaje en el cual el acto de aprender se definiría como un acto de construcción personal del actuar profesional. A pesar de que esta tercera situación se considera importante,

ella es poco analizada e igualmente no se conoce mucho sobre sus fundamentos. Así, podemos señalar que sin estas precisiones sobre el sentido y la naturaleza de esta situación, la formación profesional aunque pretenda basarse en la convergencia de distintas situaciones sigue manteniendo su carácter ambiguo, el de un aprendizaje profesional aleatorio. Desde esta perspectiva el éxito del aprendizaje profesional se vincularía a la iniciativa y a la capacidad del *formado*, quien debe otorgarle sentido a esta situación de trabajo. Paradójicamente, es en este aspecto donde las críticas formuladas a los antiguos programas de formación docente, que han fundado en gran parte la aparición de los programas actuales, efectivamente no encuentran respuestas apropiadas.

Indudablemente, los nuevos programas de formación docente reconocen estas tres situaciones (situación de formación, situación profesional y situación de aprendizaje), favoreciendo implícitamente la situación de trabajo, representada principalmente por los períodos de prácticas. Podemos identificar varias razones de este entusiasmo por los períodos de prácticas. Además de la razón financiera, que consiste en una reducción de gastos de formación, el acento puesto en los períodos de prácticas hace referencia a la afirmación de un modelo de aprendizaje: el aprendizaje basado en la imitación y en el modelaje. Modelo que es considerado por algunos responsables públicos como el modelo de referencia con el cual se lograría una formación profesional exitosa. El discurso sobre el interés de los períodos de práctica, igualmente valoriza una concepción del aprendizaje profesional que se encuentra entre las más conocidas por los responsables y los profesionales-formadores (Delbos y Jorion, 1990; Maubant, 2004). Esta elección, de un modelo único de aprendizaje profesional ratifica las nuevas configuraciones formativas identificadas en los dispositivos de formación profesional al término de los años 90 y que valora el aprendizaje *en y por* las situaciones de trabajo (Durand, 1996; Wittorski, 1997). Según esta concepción de la formación profesional, las soluciones a los problemas, incluso a las resistencias de aprendizaje profesional en cierto modo provendrían exclusivamente del terreno, de los saberes de la práctica, producto de los saberes de la experiencia. Por consiguiente, la respuesta a la problemática de la formación docente sería el aumento significativo de las horas de período de prácticas, cerca de 700 horas prescritas en los nuevos programas en Quebec. Así, de los períodos de prácticas emergería el contenido necesario para el ejercicio del oficio. Por lo tanto, la situación de trabajo representada por estos períodos contendría en sí misma los valores y las virtudes didácticas necesarias para el éxito del aprendizaje profesional, especialmente una concepción didáctico-pedagógica basada en el modelo imitación-modelaje. Además del hecho de que numerosas investigaciones pongan en evidencia el carácter limitado de tal modelo, esta concepción de la formación profesional, basada principal y cuasi exclusivamente en la situación de trabajo, no permite aprender. De esta forma, definimos la situación de enseñanza-aprendizaje como una situación que favorece el proceso de transferencia de los saberes, proceso que en nuestra opinión constituye la piedra angular del proceso de aprendizaje profesional. En este sentido, el trabajo sobre

las condiciones de transferencia de los saberes puede revelar los saberes que se ponen en juego en la actividad de enseñanza y también proporcionar informaciones que permitan la comprensión de los procesos de aprendizaje profesional. Desde esta perspectiva es que se desarrollan las nuevas investigaciones del CRIE respecto a la comprensión del acto de enseñanza.

Si pretendemos valorizar una convergencia entre situación de trabajo, situación de formación y situación de enseñanza-aprendizaje, es importante no limitarse a una concepción de la formación profesional en la cual cada una de estas situaciones contendría en sí misma los saberes específicos como si se tuviese que reconocer una división de los saberes entre estas distintas situaciones y en consecuencia entre aquellos que las inician y las animan. Desde esta perspectiva, la simple observación de la actividad de enseñanza, *en y por* el análisis de la situación de trabajo, no es suficiente. Es necesario que recíprocamente interactúe la descripción comprensiva de esta actividad con las explicitaciones propuestas por el profesor, con el fin de acompañarlo en su trabajo de identificación y comprensión de los elementos constitutivos de su acto de aprender. Sin este diálogo entre las distintas fuentes de interpretación de la actividad de enseñanza, y en consecuencia de la situación de trabajo, no es muy posible utilizar la comprensión de la práctica profesional y la explotación de la situación de trabajo como motor principal del proceso de aprendizaje profesional. Teniendo en cuenta esta perspectiva, es importante hacer hincapié en la función de acompañamiento y de mediación de un tercero, que ayude a explicitar la práctica profesional y en consecuencia la situación de trabajo. Sin esta explicitación, el profesor-aprendiz corre el riesgo de no percibir los componentes-clave de la práctica profesional. Este último atributo, que define esta nueva forma de alternancia, otorgaría a la alternancia todo su sentido. En el presente texto hemos propuesto al lector otra concepción de la formación profesional que consiste en hacer que interactúen recíprocamente, desde una perspectiva dialéctica, distintas situaciones en la búsqueda de un mismo objetivo: el aprendizaje profesional.

Bibliografía

- Barbier, J.-M.** (1996). (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M.** (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir y M.-H. Bouillier-Oudot (Dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec: Presses de l'Université Laval
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (1992). Transmettre un métier. In Réponses: pour une anthropologie réflexive. Paris: Le Seuil.
- Claparède, E.** (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève y Paris: éditions Kundig et Fischbacher.
- Comenius, J. A.** (1632). *La grande didactique*. Édition de 1992. Paris: Éditions Klincksieck.
- Decroly, O. y Buyse, R.** (1923). *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*. Bruxelles: Lamertin.
- Delbos, G. y Jorion, R.** (1990). *La transmission des savoirs*. Paris: Maison des sciences de l'Homme.
- Demolins, E.** (1897). *À quoi tient la supériorité des anglo-saxons?* Paris: Didot.
- De Montmollin, M.** (1981). *L'ergonomie*. Paris: La Découverte
- De Montmollin, M.** (1996). *L'ergonomie*. Paris: La Découverte.
- Durand, M.** (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fontegne, J.** (1923). *Manualisme et éducation*. Paris: éditions Eyrolles.
- Forquin, J.-C.** (2002). *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international*. Paris: L'Harmattan.
- Freitag, M.** (1986). Dialectique et société. Tome 1: Introduction à une théorie générale du symbolique. Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Fullat i Genis, O.** (1994). *Anton Makarenko*. In J. Houssaye. Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui. Paris: Armand Colin.
- Habboub, E.; Lenoir, Y. y Tardif, M.** (2005). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique: un essai de synthèse des travaux francophones. In Y. Lenoir y P. Pastré (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- Hameline, D.; Jornod, A. y Belkaïd, M.** (1995). *L'école active, textes fondateurs*. Paris: Presses universitaires de France.
- Houssaye, J.** (1987). *École et vie active: résister ou s'adapter?* Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Jellab, A.** (2004). Enseignants stagiaires à l'IUFM et rapport aux savoirs scolaires et professionnels. *Recherche et formation*, 46, 43-60.

- Laot, F.** (2002). *Quarante ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000)*. Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y., Bouiller-Oudot, M.-H.** (2006). (Éds). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec: Presses de l'université Laval.
- Lenoir, Y., Vanhulle, S.** (2006). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Leplat, J.** (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Leplat, J.** (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse: Octarès.
- Lessard, C. y Bourdoncle, R.** (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.
- Lévinas, E.** (1991). *Entre-nous, essai sur le penser-à-l'autre*. Paris: Grasset
- Makarenko, A. S.** (1950). *Le chemin de la vie, poème pédagogique*. Paris: éditions du pavillon.
- Malglaive, G.** (1992). *Enseigner à des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mayen, P.** (1997). *Compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle. Une approche de didactique professionnelle*. Thèse de doctorat, université Claude-Bernard. Lyon.
- Mayen, P.** (1999). Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences. *Éducation permanente numéro 141* (p. 23-38).
- Mayen, P.** (2004). Le couple situation-activité. Sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J.-M. Marcel y P. Rayou (dir.), *recherches contextualisées en éducation* (p. 29-39).
- Maubant, P.** (1997). Pour une didactique et des pédagogies de l'alternance. In *L'alternance en formation, un projet à construire*. Revue POUR numéro 154.
- Maubant, P.** (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Maubant, P.** (2007). Pour une approche dialectique de l'alternance dans la formation professionnelle des enseignants. *Éducation permanente, numéro 173*, 53-65.
- Merle, V.** (1992). *Manières de faire, manières d'apprendre, transformations des situations de travail et éducabilité cognitive*. In *L'orientation scolaire et professionnelle* numéro 1.
- Pastré, P.** (1999). *L'ingénierie didactique professionnelle*. In P. Carré y P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 403-418). Paris: Dunod.
- Pastré, P.** (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* numéro 138, (p. 9-17).
- Pastré, P.** (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès.

- Perrenoud, P.; Altet, M.; Lessard, C. y Paquay, L.** (2008). (Dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.
- Rabardel, P.** (1993). Représentations dans des situations d'activités instrumentées. In A. Weill-Fassina, Rabardel, P., Dubois, D. (Dir), *Représentations pour l'action* (p. 113-137). Toulouse: Octarès.
- Raisky, C.** (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In P. Jonnaert y Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Rey, B.** (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum: des réalités conciliables ? In Y. Lenoir y M.-H. Bouillier-Oudot. (Dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, 83-108. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Raisky, C.** (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In P. Jonnaert y Y. Lenoir (Dir.). *Sens des didactiques et didactique du sens*, 101-121. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Rogalki, J. y Samurçay, R.** (1994). Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation des professionnels de haut niveau. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, A. Tiberghien. (Dir.). *La transposition didactique à l'épreuve*, 35-71. Grenoble: La pensée sauvage.
- Sarremejane, P.** (2008). *Faire l'histoire des théories pédagogiques et didactiques. Approche historiographique*. Paris: L'Harmattan
- Tardif, J.** (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Éditions logiques
- Tardif, M.; Lessard, C. y Lahaye, L.** (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologies et sociétés*, 23(1), 55-70.
- Vergnioux, A.** (2000). Dossier pour la soutenance HDR: contribution à une critique des rationalités éducatives. Université de Nantes.
- Wittorski, R.** (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R.** (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris: L'Harmattan.
- Zarifian, P.** (1992). La qualification comme capacité opératoire et le problème du taylorisme. In *L'orientation scolaire et professionnelle*, numéro 1.

DESAFÍOS, PROBLEMAS Y SABERES RELATIVOS A LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Challenges, problems and knowledge regarding teaching practice in inclusive education

REINALDO MATIAS FLEURI*

Resumen

Recientemente Brasil ha comenzado un amplio proceso para implementar políticas públicas de inclusión, tanto en el sistema educativo como en el empresarial. Dicho proceso ha suscitado muchos obstáculos que cuestionan el sistema disciplinario escolar así como la organización en las empresas. No existen suficientes preguntas operacionales que revelen la perplejidad frente a la dimensión política, económica, ideológica, cultural, institucional, educacional, didáctica y, particularmente, epistemológica que implica el desafío de acoger institucional, social y educacionalmente a personas con necesidades especiales.

El artículo discute algunas de las preguntas planteadas recientemente en el grupo de trabajo sobre educación especial de la Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPEd-Asociación Nacional de Investigación y Postgrado en Educación) y analiza las implicaciones en la formación docente bajo la perspectiva de la complejidad y la interculturalidad.

Palabras clave: educación inclusiva, interculturalidad, formación docente, complejidad, educación especial

Abstract

Brazil has recently begun a wide process towards implementing public inclusion policies both in the educational and entrepreneurial areas. Such process has produced many obstacles which question the school subject system as well the organization inside companies. There are not enough operational questions to reveal the perplexity when facing this political, economic, ideological, cultural, institutional, educational, teaching and particularly, epistemological reality, which implies the challenge of taking in people with special needs at institutional, social and educational level. This article discusses some of the questions recently formulated in the special needs education working group, Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (National Association of Research and Post Graduate Studies in Education). It further analyses the implications upon teaching education under the perspective of complexity and interculturality.

Key words: inclusive education, interculturality, teacher education, complexity, special needs education

* Doctor en Educación por la Universidade Estadual de Campinas, Profesor del Centro de Ciencias de la Universidad Federal Sta. Catarina, fleuri@ced.ufsc.br

Presentación

En este coloquio¹ estamos buscando explicitar cuáles cuestiones de la investigación sobre las prácticas docentes² deben ser planteadas, qué problemas la investigación ha efectivamente enfrentado y qué saberes sobre la práctica docente en nivel de la enseñanza primaria y secundaria han sido elaborados. Este artículo pretende enfocar, en el contexto brasileño, algunas cuestiones que están siendo puestas para la práctica docente en el proceso de inclusión de personas con deficiencias físicas en la escuela regular, como algunos análisis presentados por investigadores en la reunión de la ANPEd en 2005. Aunque el número de investigaciones acá consideradas sea restricto, los estudios son significativos, una vez que representan las investigaciones más recientes discutidas en el forum más importante del debate educacional en Brasil. De las cuestiones presentadas en estos estudios, enfocamos sólo algunas que nos parecieron importantes para la problematización de la práctica docente en la enseñanza primaria y secundaria.

Introducción

Hoy en Brasil vemos un amplio movimiento político para la inclusión de personas con deficiencias en la vida de diferentes instituciones, particularmente en las escuelas de enseñanza regular y en empresas. La obligatoriedad legal (Brasil, 1999) de acogimiento e inserción de personas con deficiencia en instituciones educacionales y empresariales resulta de luchas históricas de movimientos sociales por garantía de derechos de ciudadanía y de igualdad de oportunidades para todos. Se trata de una estrategia política

¹ Les pratiques d'enseignement: à quels enjeux fait-on face? Qu'en savons nous? Perspectives comparatives "Amérique du Nord-Amérique du Sud". Promovido por la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative –Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE-CRIFPE) Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS Sherbrooke). Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke. 18-19 abril 2007.

² Lenoir (sometido a publicación) distingue entre práctica del profesor y práctica docente –“La primera incluye el conjunto de gestos y discursos del profesor en clase, pero también en todas las otras situaciones relacionadas a su acción profesional” (Altet, 2002). La segunda se define como un conjunto de actividades gestuales y de discursos operativos simples y complejos (constituidos de innumerables dimensiones imbricadas) (Ibid.), en situación, consolidadas en el cotidiano y se realizan temporalmente en tres fases: –la fase preactiva se caracteriza por la intención inicial de la acción y la planificación de la actividad, comprendidas antes de la acción mientras se proyecta (los “ya-que”); –la fase interactiva, de realización en clase o la intención de acción se actualiza mientras se manifiesta en la propia acción (actuar tal como observar), que implica desprender la estructuración del recorrido realizado (su secuenciación); –la fase postactiva, de retroacción, la de interpretación del plan, del acto puesto y de las intenciones consideradas resultantes se caracterizan por una legitimación que conducen a la expresión de una argumentación justificativa (los “por qué”).”

emergencial con el objetivo de apoyar determinados sectores y grupos socioculturales a desarrollar capacidades personales y colectivas para desempeñar roles de ciudadanía de los cuales han sido tradicionalmente marginales.

Ese movimiento enfrenta y promueve múltiples contradicciones, que se tornan en enfoque de intensos debates. Los trabajos presentados en 2005 en el GT Educación Especial de la ANPEd configuran un indicio del amplio debate que se viene articulando a nivel nacional e internacional, destacando algunas de las cuestiones y propuestas relevantes. En ese sentido, retomamos trabajos que enfocaban la cuestión de la formación de profesores para la educación inclusiva, buscando reflexionar sobre problemas emergentes en ese contexto, tomando como referencia investigaciones que vimos desarrollando acerca de la perspectiva de la complejidad e interculturalidad.

Se evidencia que la inserción activa de personas con deficiencias en los procesos institucionales escolares y empresariales requiere, más allá de adaptaciones circunstanciales, transformaciones paradigmáticas y profundas en el sistema organizacional, bien como el desarrollo de concepciones, estructuras relacionales y referenciales culturales capaces de agenciar la complejidad y la conflictualidad inherente a la interacción entre diferentes sujetos, lenguajes, intereses, culturas. El desafío de fondo consiste en desarrollar procesos institucionales capaces de *respetar las diferencias* y de *integrarlas en una unidad que no las anule*, sino que *activen el potencial creativo y vital de conexión entre diferentes agentes y entre sus respectivos contextos* (Fleuri, 2003). Esta es la cuestión clave de la interculturalidad, que se coloca, de facto, en el discurso de las diferencias físicas y mentales, étnicas y culturales, de género y de generaciones a ser acogidas en la escuela, en la empresa y en la sociedad y en la relación entre los pueblos, a ser consideradas en los equilibrios internacionales y planetarios.

Tal reto trae implicaciones para la formación de educadores, que son interpelados a comprender críticamente los problemas emergentes y a desarrollar estrategias educativas pertinentes y eficaces. Es desde este enfoque particular, de la formación de educadores para la educación inclusiva, que vamos a discutir algunas de las cuestiones puestas por estudios presentados durante la 28ª Reunión de la ANPEd, en 2005, en el GT Educación Especial: ¿Qué tensiones emergen en las relaciones de saber y de poder en procesos de educación inclusiva y cuáles sus implicaciones para la formación de educadores?

Deficiencias y necesidades especiales: definición legal

La primera cuestión que se coloca a la práctica docente en los procesos de educación inclusiva se refiere a la propia concepción de los *sujetos* a ser incluidos. Tal cuestión se reviste de fundamental importancia político-pedagógica una vez que condiciona

la constitución de significados y de las estrategias educativas a ser promovidas. En verdad, las luchas por conceptualización y definición legal de las diferentes categorías de ciudadanos y de sus respectivos derechos constituyen un importante campo de *lucha ideológica* y de constitución de *identidades socioculturales*.

De modo particular, la educación inclusiva, formulada originariamente como *full inclusion* (Stainback & Stainback, 1992), prescribe que todos los niños y niñas deben ser incluidos en la vida social y educativa de la escuela y de su barrio. Ese movimiento, iniciado en los países escandinavos, se afincó en los Estados Unidos y en Canadá, en particular en Quebec, tornándose presente en la mayoría de los países de la Europa. En Brasil, el principio de la integración es defendido desde 1970 por un movimiento que apuntaba a acabar con la segregación, favoreciendo la interacción entre alumnos con deficiencia y alumnos considerados “normales”.

Segundo, la *Política Nacional de Educación Especial* (Brasil, 1994), la integración se justifica como principio a medida que se refiere a los valores democráticos de igualdad, participación activa, respeto, derechos y deberes socialmente establecidos. Entretanto, Sousa e Silva (2005, p. 10) argumentan que el “principio de la integración”, al suponer que todos somos iguales y por eso podemos estar juntos, reconsideran que somos todos diferentes, únicos, singulares. Aún defendiendo la inserción de la persona con deficiencia en el ámbito escolar y social, ignora su historia cultural y puede aún reforzar una idea de deficiencia vinculada a enfermedad, a anormalidad. La realidad muestra que esos mismos estudiantes con deficiencia, por no poder adaptarse en la escuela regular, son encaminados de vuelta a la escuela especial, que acaba por segregarlos nuevamente.

Ya la proposición del concepto de necesidades educativas especiales³ representa uno de los intentos de reconfigurar las posibilidades de interacción y reconocimiento civil de las personas con deficiencia, retirándose el foco de los diagnósticos de deficiencia y poniéndolo sobre las necesidades de aprendizaje.

En el caso de la inclusión de estos sujetos en la vida escolar, al contrario de enfocar la deficiencia de la persona, se busca enfatizar la enseñanza y la escuela, bien como las formas y condiciones de aprendizaje. Al contrario de atribuir al estudiante el origen de un problema, se define su tipo de inserción en el contexto escolar por el tipo de respuesta educativa y de recursos y apoyos que la escuela debe proporcionarle para que obtenga éxito escolar. Al contrario de esperar que el estudiante se ajuste

³ El concepto de necesidades educativas especiales fue utilizado en el Informe Warnock sobre la educación especial inglesa, publicado en 1978 (Carvalho, 2000). En Brasil se popularizó a partir de la divulgación de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y fue incorporada en la legislación reciente (Brasil, 2001a; 2001b).

unilateralmente a padrones de “normalidad” para aprender, se interpela la propia organización escolar a reestructurarse para atender a la diversidad de sus educandos (Brasil, 2001b, p. 14).

En esa dirección, el Parecer 17/2001, del Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001b), afirma el concepto de necesidades educativas especiales como “nuevo abordaje”. Propone ampliar el atendimento escolar, con sistemas de apoyo específicos a todos los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales a lo largo de sus procesos de aprendizaje. De esa forma, el *Parecer* enfatiza tres grupos de personas con necesidades especiales, reuniendo: 1. aquellas que presentan dificultades acentuadas de aprendizaje, tanto las no vinculadas a una causa orgánica específica, cuanto aquellas necesidades relacionadas a condiciones, disfunciones, limitaciones o deficiencias; 2. aquellas personas que presentan dificultades de comunicación y señalización diferenciadas de los demás estudiantes, particularmente los que presentan sordera, ceguera, sordo-ceguera o disturbios acentuados de lenguaje; 3. aquellas personas que presentan altas habilidades/superdotación y que, recibiendo apoyo específico, pueden concluir en menos tiempo la serie o etapa escolar (Brasil, 2001b, p. 19).

La Declaración de Salamanca, además de considerar los niños y niñas con deficiencia y las superdotadas, ya ampliaba la concepción de necesidades especiales para englobar también a los niños y niñas que viven en las calles y que trabajan, niños y niñas de pueblos distantes o nómades, niños y niñas de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños y niñas de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginales (UNESCO, 1994). Se verifica, por lo tanto, en esta conceptualización, preocupación con otras categorías para más allá de la deficiencia, altas habilidades y conductas típicas, tales como etnia, clase; en fin, un conjunto representativo de aquello que viene siendo tratado como “minorías” o como “excluidos”.

La definición de deficiencias y de necesidades especiales amplía el concepto de diferencias y de trabajo educativo con la diversidad, haciendo referencia a categorías y dimensiones lógicas de variados dominios de conocimiento –fisiológicas, psicológicas, sociológicas (clase), antropológicas (étnicas, culturales). Tal complejidad conceptual (seguramente motivada por las luchas de los diferentes movimientos socioculturales que requieren el reconocimiento de sus respectivas construcciones identitarias en el contexto social y educacional) intenta comprensiones y conductas más flexibles y polisémicas, facilitando el trabajo educativo con las singularidades y con las diferentes historias y trayectorias de construcción identitaria de los sujetos y de los movimientos sociales pertinentes. Se buscan instrumentos lingüísticos y conceptuales que permitan la expresión, la comunicación, la interacción y el reconocimiento de las diferentes subjetividades e identidades que se construyen y se transforman continuamente, en procesos de interacción recíproca.

Educación inclusiva: impasses ideológicos

Una segunda cuestión se constituye con base en la enunciada anteriormente, sobre la definición legal de deficiencias o necesidades especiales. Se trata de las *disputas ideológicas y políticas* desde las cuales son formulados los consensos jurídicos y teóricos. Las formulaciones discursivas y políticas sobre la educación inclusiva son producidas por procesos extremadamente tensos y contradictorios, tanto a nivel de las formulaciones legales cuanto a nivel de las representaciones sociales (Alves e Naujorks, 2005) que inciden en los contextos y en las relaciones educacionales.

En opinión de Rosalba Garcia, la legislación brasileña reciente (Brasil, 2001b), al fundamentar el atendimento educacional para las personas con deficiencia en los modelos médico (que tiene como objeto la etiología de la deficiencia) y psicológico (preocupado por describir y medir la *in-capacidad* de los sujetos), tiende a “tomar las características relacionadas a la deficiencia como representativas del alumno como un todo –el sujeto es su deficiencia, y el máximo que se puede esperar es que se adapte a algunos comportamientos considerados adecuados a la sociedad en que vive” (Garcia, 2005, p. 3).

Resulta de esta comprensión la proposición de políticas de educación inclusiva que prevén para los alumnos con necesidades educativas especiales un atendimento educacional inferior, proveyéndoles solamente aprendizajes de contenidos básicos en sus “significados prácticos e instrumentales” ligados a los autocuidados (higiene, vestuario, alimentación, desplazamiento, etc.) y desvinculados del saber crítico y de los conocimientos históricamente producidos por la humanidad. Por ejemplo, la noción de “flexibilidad curricular”, enunciada en contraposición a la rigidez y al carácter masificante de la escuela seriada, puede ser interpretada como incentivo a la reducción del aprendizaje de los saberes escolares a ser proporcionada a los estudiantes con necesidades educativas especiales (Garcia, 2005, p. 8).

Tal lectura reduccionista puede ser motivada por una perspectiva ideológica y político-económica liberal. “La filiación de la política educacional a las bases liberales y economicistas remiten a la lógica del costo-beneficio, según el cual la educación es cruzada por la valorización del menor gasto con mayor eficiencia” (Garcia, 2005, p. 12). La búsqueda de ese tipo de racionalización administrativa de los servicios sociales y educativos puede inducir a la reducción de inversiones en esa área, comprometiendo la calidad de la organización y del desarrollo de las prácticas innovadoras. Los discursos de la educación inclusiva son, por lo tanto, aligerados y simplificados de modo de justificar la disminución de inversiones, aún en detrimento de la calidad y de la eficacia de los servicios educativos.

A partir de este entendimiento, el poder público –conforme constata Ronice Quadros (2005, p. 3)– crea algunas estrategias para burlar y reducir el costo de la

contratación de profesores de la lengua de señales, manteniendo la idea de que la educación de sordos debe ser dispuesta en la enseñanza regular. Al contrario de ofrecer la enseñanza regular de la Língua Brasileira de Sinais (Lengua Brasileña de Señales), así como las oportunidades para que todos (re)conozcan la cultura sorda, sólo se ofrece el intérprete de lengua de señales en las escuelas donde hay sordos matriculados. Tal distancia entre el prescrito y el ejecutado, en algunos estados brasileños, ha sido motivo de movilización de los propios sordos o sus familiares, que han accionado judicialmente el Estado.

Estudios indican también que tal perspectiva economicista y liberal que atraviesa la formulación de los documentos legales se consolida a medida que el modelo epistemológico médico-psicológico se configura como la base de organización de los cursos de formación de profesores. Las asignaturas y sus respectivos contenidos de cursos de Pedagogía, particularmente en el área de formación de profesores para la educación de personas con deficiencia, revelan, según Maria Helena Michels (2005, p. 16-17), una comprensión del fenómeno educacional bajo el enfoque preponderante de la Biología y de la Psicología que encubre la comprensión según la cual los sujetos se constituyen en las y por las relaciones sociales, explicando el sujeto por sus marcas de deficiencia y atribuyendo al individuo la responsabilidad por su suceso o fracaso escolar y social.

Se verifica, entonces, en los procesos inclusivos, una profunda contradicción entre el propuesto y el requerido por los diferentes sujetos socioculturales –identificados como personas con deficiencia o con necesidades especiales– y el formulado y viabilizado institucionalmente. Eso se pone muy evidente en el caso de los movimientos socioculturales más organizados, como es el caso del movimiento de los sordos, que denuncia la propuesta de inclusión de sordos en la red escolar, donde la enseñanza se desarrolla exclusivamente en la lengua portuguesa para oyentes (Quadros, 2005, p. 16).

Deficiencias: ¿diferencia y/o discriminación pedagógica?

La tercera cuestión que enfocamos se refiere a la incidencia de los discursos teóricos, políticos e ideológicos en la *práctica escolar y docente*. Tal discurso sirve como referencia y dispositivo para la administración de las interacciones de los y de las estudiantes entre sí y con los distintos agentes institucionales que conducen a la práctica educativa.

En el cotidiano escolar, las dificultades de inclusión de personas con necesidades especiales en la escuela resultan, en grande parte, de la estructura estandarizada del conocimiento escolar. “Si los alumnos llegan de manera distinta y son tratados de forma igual, las diferencias de rendimiento escolar son constituidas en ese proceso” (Lunardi, 2005, p. 6). De esa manera –enfatisa esta autora–, “la forma como una diferencia ha sido considerada en la escuela puede conducir a la desigualdad y aun hasta la exclusión

escolar. Desigualdad y exclusión son muchas veces ya anteriores y exteriores a la escuela y que ella misma ayuda a ratificar” (p. 5).

Las situaciones de desventaja, dificultad, deficiencia, desvío son vistas como diciendo respeto exclusivamente al sujeto. Entretanto, una deficiencia o dificultad de aprendizaje de los estudiantes sólo puede ser entendida en la relación enseñanza-aprendizaje. Geovana Lunardi (2005), en su investigación junto a grupos de series iniciales, verificó que las diferencias de aprendizaje se configuraban principalmente en relación a dificultades de lectura y escritura, dado el énfasis curricular de las series iniciales en el dominio del código lingüístico⁴. Las diferencias de ritmo y de eficacia en el aprendizaje vivenciadas por los estudiantes en la escuela tienen relación directa con aquello que la escuela prima por enseñar: la lectura y la escritura. Las dificultades de aprendizaje en esa área crean más situaciones de desventaja para los estudiantes que en todas las otras dimensiones y relaciones escolares.

De esa forma, si la enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura es desarrollada basada en el lenguaje oral, se torna evidente que los niños y niñas sordos –por no acceder al lenguaje oral, sino tener principal o exclusivamente a la lengua de señas– estarán en posición de desventaja en relación con los pares oyentes. Lo mismo pasa con los ciegos, en un contexto en que la comunicación visual es predominante, o a los extranjeros o pertenecientes a culturas distintas de la hegemónica, o a las personas con deficiencias físicas y motoras en ambientes o actividades no adaptadas.

Los procesos de sujeción y de exclusión de los sujetos distintos se constituyen por la propia dinámica de la práctica curricular, que prevé aprendizaje de conocimientos y habilidades predefinidas *a priori* mediante ejercitación y fijación. En ese contexto, la diferencia es identificada por el grado de “incómodo” producido por el desempeño no esperado por el profesor. La diferencia que más molesta la práctica docente –conforme ha observado Geovana Lunardi (2005, p. 12)– es la del estudiante que no domina y no acompaña la forma de funcionamiento escolar. El estudiante que no ve sentido en la actividad escolar pronto acaba por desinteresarse por ella, porque no comprende y además porque ya no le importa. La escuela, al centrarse en la enseñanza de “contenidos” y en el entrenamiento de habilidades sin significado para los educandos,

⁴ Lunardi (2005, p. 9) categoriza en tres grupos las diferencias de los estudiantes constituidas en su proceso de aprendizaje, tal como son identificadas por los profesores en una escuela específica: 1. algunos niños y niñas son identificados como portadores de “dificultades de aprendizaje” en relación a su proceso de alfabetización, de aprendizaje de las matemáticas, de la lectura y interpretación de texto, bien como en sus capacidades de autonomía; 2. otros son identificados por sus dificultades de adaptación al tiempo y al espacio del aula y de la escuela, o sea, de comprender lo que se espera de ellos y, en consecuencia, de asumir el comportamiento considerado adecuado al espacio escolar; 3. aún otros son diferenciados por deficiencias legitimadas, o sea, por deficiencias evidentes y visiblemente identificadas o diagnosticadas como tal.

estableciendo para eso una relación coercitiva entre profesor y alumno, demarca que el suceso es restricto a aquellos que se sujeten activamente a esa estructura.

La misma autora (Lunardi, 2005, p. 13) observó que el grupo de niños y niñas identificado por un diagnóstico de deficiencia mental leve aparentemente presentaban las mismas dificultades de alfabetización y de operar con la lógica matemática presentadas por las otras niñas y niños. Sin embargo, el acto de tener el diagnóstico de “alumno especial” parecía justificar un tratamiento distinto. Esos estudiantes eran tratados por los profesores con algún tipo de conmisericordia, sin ser interpelados para la interacción y para el aprendizaje. De esa manera, los profesores dejaban de crear procesos para favorecer la interacción de esas niñas y niños consigo y con los colegas, de modo que acababan por ser alejadas del proceso educativo. Esos estudiantes “no incomodaban”, a medida que, en el contexto de clase, se tornaban completamente invisibles para los profesores. En función de su diagnóstico de deficiencia, los profesores se veían autorizados a no invertir esfuerzos para posibilitarles aprendizajes, reservando su dedicación solamente a los que presentaban, desde el punto de vista del docente, condiciones de superar sus dificultades.

Tal constatación ratifica, bajo el enfoque de un caso, la conclusión de Rosalba García (2005), según la cual las políticas de educación inclusiva pueden ser interpretadas y asumidas como una justificación para la adopción de un atendimento educativo inferior para los alumnos identificados como portadores de necesidades educativas especiales. La descalificación de la persona con deficiencia en el proceso educativo, interpretada por García por la resistencia de garantizar “el aprendizaje del patrimonio universal de conocimiento”, es explicada por Lunardi como recurrente de la renuncia del docente a establecer una interacción dialógica, crítica y creativa con personas con deficiencia, una vez estigmatizada como incapaz. Así que muchos educadores –constatan Márcia Muller, Madalena Klein e Kamila Lockman (2005, p. 6)– “todavía no consiguen reverse y pensar en ese “otro”, diferente de sí, en los espacios educativos, más allá de una visión centrada en la deficiencia y en la falta”.

En el trabajo escolar cotidiano, el acompañamiento de los estudiantes es hecho de forma muy intuitiva por los profesores, sin criterios precisos ni instrumentos evaluativos adecuados. Las informaciones sobre los estudiantes, compartidas de manera difusa y desconectada, terminan por orientar la percepción que el profesor forja sobre su curso y sus alumnos (Lunardi, 2005, p. 9). De ese modo, explican las dificultades de aprendizaje de los estudiantes por los problemas familiares, por las condiciones o deficiencias de las propias niñas y niños. Se considera que la causa de los problemas que encuentran los estudiantes marcadamente diferentes esté en su *proceso de aprendizaje*, no en la *estructura de enseñanza* (Lunardi, 2005, p. 1).

Sistema educacional: unidad y diversidad

La práctica docente no se configura sólo en el ámbito de la práctica del profesor. Los significados de la práctica docente se constituyen sistémicamente en la interacción con todos los dispositivos y las estructuras institucionales. De este modo, es de importancia fundamental el cuarto conjunto de cuestiones que evidenciamos, relativo al propio *sistema oficial de enseñanza*.

Los estudios aquí analizados indican distintos *impasses* emergentes en el sistema escolar para el acogimiento y tratamiento educacional de personas con deficiencia. Una de las cuestiones observadas se refiere a la fragmentación entre el sistema educacional regular y el especial, que funciona basada en los respectivos locales de atención: por un lado, en la escuela regular, que contempla la clase común, la clase especial y la sala de recursos; por otro, en la escuela especial, con sus distintos niveles de atención; y, por otro lado aún, en ambiente no escolar, como la clase hospitalaria y la atención domiciliaria (García, 2005, p. 7). Sin embargo, la articulación de las diferentes instancias de atendimiento a las personas con deficiencia es dificultada por la propia estructura organizacional de las secretarías de educación, subdivididas en superintendencias, cada una con estructura propia para el desarrollo de sus programas. Por ejemplo, Almeida (2005, p. 6) afirma que “el desarrollo del modelo educacional del Estado de Goiás ha puesto la educación regular y la educación especial más como líneas paralelas que convergentes de educación”. La autora cuestiona la práctica de transposición de los servicios ofrecidos por la enseñanza especial para la enseñanza regular (los profesionales, los recursos, métodos y técnicas de la educación especial), una vez que induce al entendimiento equivocado de que el estudiante sólo puede ser adaptado a la enseñanza regular a través de la enseñanza especial. Además considera que la búsqueda de construcción de una modalidad única de enseñanza que acoja todos los alumnos configura una posibilidad de desafiar a la educación escolar a reвер sus saberes y quehaceres actuales.

La propuesta de una modalidad única de enseñanza puede, sin embargo, ser fácilmente asimilada a una concepción homogeneizadora de la práctica curricular. Según ese entendimiento, el proceso de aprendizaje es igual para todos los sujetos y debe ocurrir de acuerdo con un único modelo válido de enseñanza, un padrón de tareas a ser solicitadas, un modelo invariante de secuencias didácticas. Frente a un modelo fijo de alumno, de enseñanza y de aprendizaje, todo lo que aparece como “diferente” pasa a ser visto como inadecuado, sinónimo de dificultad o aún de incapacidad (Lunardi, 2005, p. 7-8).

La confusión entre unidad y homogeneidad trae la necesidad de comprender la tensión entre unidad y diversidad del sistema educacional en una perspectiva epistemológica compleja (Fleuri, 1998).

La educación inclusiva, en la opinión de David Rodrigues (2003), debe constituirse en un proceso educativo simultáneamente “para todos y para cada uno”. Superando el modelo de escuela de la modernidad –que parte desde un único punto, desarrolla un único proceso didáctico y llega a un padrón homogéneo de resultados–, la educación inclusiva busca partir desde múltiples contextos (culturales, subjetivos, sociales, ambientales) y promover con las personas y grupos, simultánea y articuladamente, distintos recorridos, de modo de producir múltiples y complejos impactos socioeducativos. Esto nos parece, justamente, el desafío intercultural que se pone en las prácticas de educación inclusiva: articular la diversidad de sujetos, de contextos, de lenguajes, de acciones, de producciones culturales, de modo que la potenciación de sus diferencias favorezcan la construcción de procesos singulares y contextos socioeducativos críticos y creativos.

“Contenido” y diálogo educativo

La estructuración del sistema educacional desde una concepción homogeneizadora de práctica educativa trae un quinto conjunto de cuestiones, que se refiere a los propios *saberes escolares*.

Geovana Lunardi cuestiona “la práctica curricular que privilegia la enseñanza con contenidos sin significado para los alumnos” (2005, p. 6), una vez que revela una concepción de currículo que prioriza la prescripción de “contenidos” de aprendizaje definidos *a priori*, de modo desvinculado de las interacciones efectivas entre las personas que conviven efectivamente en el proceso educativo.

Los “conocimientos históricamente producidos por la humanidad”, generalmente entendidos como “contenidos” de enseñanza escolar, pueden –a nuestro ver– referirse al conjunto de informaciones y producciones culturales codificadas y registradas en las más distintas medias que constituyen los inmensos acervos de bibliotecas, museos, eventos culturales, monumentos, instituciones científicas, culturales, educativas, de los distintos pueblos y naciones. Ampliar la accesibilidad a este patrimonio cultural de la humanidad implica desde la eliminación de barreras físicas, psicológicas, sociales, ambientales y culturales hasta el desarrollo de procesos de formación del interés y de la capacitación para el entendimiento y recreación de las producciones culturales. Sin embargo, el conocimiento no se restringe al acervo de medias en que los registros culturales se configuran objetivamente. El conocimiento se constituye y se reconstituye como proceso vivo creado, alimentado o resignificado, o aún discontinuado, por la relación entre distintos sujetos personales y colectivos. El conocimiento se configura como relación viva entre sujetos en diálogo, conflicto y negociación continua. El patrimonio cultural desarrollado por la humanidad ofrece instrumentos importantes y fundamentales para conferir y elevar la calidad de las relaciones y acciones humanas

y sociales. Sin embargo, la apropiación crítica y creativa de esas “herramientas” culturales sólo se hace por la interacción intencional y contextualmente sustentada de las personas entre sí. El acceso a los conocimientos históricamente producidos, bien como a las posibilidades de su recreación y resignificación, resulta de la efectivación de posibilidades de articulación activa y orgánica en contextos relacionales interpersonales y socioculturales.

La concepción estereotípica de “contenido”, o de los objetivos básicos de enseñanza (como si estos tuvieran significado fuera de los contextos relacionales efectivos entre las personas y sociedades), intenta la interpretación cuantitativista de acrecentar o retirar ítems de un elenco definido de conceptos, actitudes y habilidades a ser aprendidas. Ya el entendimiento complejo del conocimiento como “relación entre sujetos, mediatizados por el mundo” sugiere que la tematización y la definición de los objetivos a ser desarrollados por un grupo en su proceso educativo deben ser deliberados, evaluados y replaneados constantemente por la interacción entre todos y cada uno de los educandos-educadores. Así, a los educadores-educandos compete proponer y alimentar las mediaciones de comunicación entre los sujetos participantes, manteniendo instrumentos democráticos de control colectivo para garantizar que las propuestas de cada uno sean entendidas, negociadas y articuladas con el conjunto de las otras propuestas, bien como facilitar el desarrollo de acceso institucional, y de reelaboración crítica y creativa de las informaciones necesarias para el trabajo educacional.

Subjetividad e intersubjetividad en la perspectiva compleja

La construcción de las *identidades* y de las *subjetividades* de educadores y de estudiantes se pone como un sexto campo relevante de cuestiones emergentes en la práctica docente.

Se evidencia la necesidad y la posibilidad de trabajar educativamente con las experiencias subjetivas e intersubjetivas de profesores y estudiantes, de modo de potenciar las diferencias emergentes entre las personas que interactúan y, a un tiempo, construir la necesaria cohesión sociocultural de grupos que se articulan alrededor de proyectos comunes. Lo fundamental en este proceso es mantener un dinamismo en que la unidad del colectivo no anule o sofoque las singularidades de las personas, tampoco que la individualidad se configure como factor de ruptura de la cohesión colectiva.

Para eso, es necesario entender que el proceso de identificación colectiva es construido como una cadena de interacciones, recíprocas y retroalimentadas, entre sujetos. En una primera instancia, el sujeto se *autoidentifica* por lo que siente, piensa, desea, decide y actúa. Sin embargo, tal iniciativa subjetiva se configura, en una segunda instancia, como *heteroidentificación*, por el modo como el otro interpreta (siente, piensa, desea, decide y actúa en relación con) la manifestación del primero. Y, en tercera instancia, de

identificación reflexiva, se consolida por la reacción del sujeto a la interpretación del otro. Tal reacción, interpretada por el otro, realimenta la reacción del sujeto, constituyendo un proceso interactivo dinámico de constitución del sujeto y de su identificación.

Desde el punto de vista del otro protagonista de la actividad, se desarrolla un proceso de subjetivación con estructura semejante (acción del primero, interpretación del segundo y reacción del primero sujeto / acción del segundo, interpretación del primero y reacción del segundo sujeto), sin embargo constituyendo significados singulares y paralelos de subjetivación conectados entre sí. La intersección entre dos o más procesos de subjetivación e identificación, bien como el encadenamiento recursivo de esos encuentros, puede dar origen a prácticas, contextos interactivos estructurados que confieren significados a cada acto o expresión de los sujetos en relación.

Asimismo, por un lado se verifica que las propias personas con deficiencia enfrentan, en el espacio escolar –tal como observan Sousa e Silva (2005, p. 15)–, muchas dificultades relacionadas con la aceptación por los colegas, a la adaptación y relaciones en el grupo, al prejuicio, al rechazo y a la discriminación. Las personas con deficiencia sienten miedo de exponer, de errar, de participar, sienten timidez, vergüenza, ansiedad. Por otro lado, la presencia de un estudiante con deficiencia en clase puede ser vista por los colegas y educadores como un desafío a la comunicación y a la interacción, o con tolerancia, indiferencia o rechazo. La diferencia del otro puede ser percibida como incapacidad, enfermedad, anormalidad o simplemente diferencia, de acuerdo con las actitudes asumidas frente al nuevo o desconocido (Dal-Forno e Oliveira, 2005, p. 9).

El enfrentamiento y la elaboración de esa tensión presuponen el desarrollo de un contexto institucional y educacional capaz de sustentar la elaboración dialógica de esa conflictualidad, en el sentido de potenciar la iniciativa, las capacidades de cada persona en relación, respetando sus peculiaridades, necesidades e intereses, su autonomía intelectual, el ritmo y sus condiciones de aprendizaje. Eso requiere el establecimiento de mediaciones complejas e interculturales, con dispositivos pertinentes a las necesidades específicas de cada persona, de modo de garantizar en el proceso educacional la equidad de derechos y de oportunidades para todos, bien como el protagonismo de cada uno en la sustentación del diálogo y de la reciprocidad entre educandos-educadores.

La formación, la preparación y la conciencia profesional son fundamentales para ayudar al profesor y la profesora a enfrentar el propio miedo, la propia inseguridad y la desestabilización que la presencia del nuevo instaura. Aprender amenaza a la identidad. El nuevo amenaza la experiencia adquirida y supone esfuerzo del profesor y de la profesora para conducir la práctica educativa (Dal-Forno e Oliveira, 2005, p. 11). Práctica esta en que, por ser interactiva, cada uno de los sujetos en ella implicados, educando y educador, es constantemente interpelado a desarrollar, de modo singular e interactivo, su capacidad de autoría y de cooperación.

Así, en el proceso educativo, es preciso cuestionar el concepto de alumno “standard”, tomándose la constitución de la diferencia como parámetro de la reorganización de las escuelas (Almeida, 2005, p. 12). Los niños y niñas con deficiencia traen para la práctica pedagógica la necesidad de explicaciones sobre su proceso “diferente” de aprender (Lunardi, 2005, p. 1). No basta insertar un estudiante con deficiencia en clase para que el profesor aprenda cómo trabajar con él: “depende de su postura, de sus representaciones, de creer en el potencial del alumno y en el suyo de aprender, de aceptar desafíos, de crear el nuevo” (Dal-Forno e Oliveira, 2005, p. 15). Realmente, las personas (y no solamente aquellas identificadas por sus deficiencias) son sujetos que no tienen una identidad fija, permanente, esencial, sino que constituyen singularmente “un conjunto diversificado de identidades, delante de un yo que no es siempre lo mismo, seguro y coherente, sino que un yo cambiante, con cada uno de los cuales podemos confrontarnos y identificarnos temporalmente” (Mantoan, 2002, p. 87). Es en el contacto, en la interacción entre diferentes sujetos que estos construyen sus procesos de identificación. Por ser relacional, la identidad se constituye de modo fluido, ambivalente, múltiple.

Gládis Perlin enfatiza que la presencia de profesores sordos como facilitadores de la mediación de manifestaciones culturales de los sordos y de aprendizaje de la lengua de señas es determinante en la constitución de las identidades de los estudiantes sordos, una vez que les posibilita “autoidentificarse como diferente y como sordo, o sea, con determinada identidad cultural” (Perlin, 2000, p. 24, citada por Muller; Klein; Lockman, 2005, p. 10). Ya en el contexto del acogimiento de personas con deficiencia en las empresas, Adriane Silva e Eleanor Palhano (2005, p. 3) enfatizan la necesidad de considerar sus capacidades, pero sin ignorar sus especificidades, es decir, las limitaciones y posibilidades que les son propias. La inclusión en el mercado de trabajo será excluyente a medida que se mantuvieren criterios de aceptabilidad o de rechazo independientes de características personales, que se prioricen sólo factores como ausencia de anomalías físicas y mentales, competencia profesional, eficiencia y marketing personal.

Dulce Almeida (2005), entre otros autores, apunta una contradicción en prácticas institucionales de inclusión de personas con deficiencia en la escuela. Por un lado, se prioriza la aceptación de estudiantes, aún lo (la)s que tienen deficiencia, que sean capaces de acompañar la práctica escolar tradicional. “El esfuerzo básicamente es del alumno, para ser integrado y aceptado en la escuela. Todo depende de él, que así se torna el único responsable por su destino educacional” (p. 6). Por otro lado, al clasificar lo(la)s estudiantes con necesidades educativas especiales, otorgándoles identidad *a priori*, colocándolo(a)s en la posición de “objeto” (p. 9). Además, a medida que tal representación enfatiza el déficit y el no-saber de esos estudiantes, desprecia “sus singularidades y el modo como esos sujetos se presentan en el mundo” (Alves e Naujorks, 2005, p. 10).

Prevalece –como nota Geovana Lunardi (2005)– una actitud de condescendencia y conmiseración hacia los sujetos cuyas diferencias son identificadas como deficiencias.

Tal actitud se manifiesta como indiferencia y desconsideración hacia la singularidad y la subjetividad de la persona “con deficiencia”, hacia su capacidad de iniciativa. Pero de facto, desde nuestro punto de vista, activa los dispositivos de normalización y sujeción, tornándolas gobernables. El acto de conmisericordia, tal como el punitivo, “compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, normaliza” (Foucault, 1977, p. 163), imposibilitando la constitución de una relación de diálogo crítico y de reciprocidad creativa con tales sujetos.

Márcia Alves e Maria Inês Naujorks (2005) relatan que profesores reconocen a los estudiantes con deficiencia como *sujetos de conocimiento y de deseo*, al afirmar que es preciso estar “muy atento a lo que ellos sienten en cada momento”. “Esa actitud demuestra una apuesta en el sujeto que, a partir de ahí, podrá aparecer en su singularidad” (p. 12).

Mediación y mediador educacional

Por fin, enfatizamos una séptima cuestión, que se refiere a la propia concepción de *educador y de práctica docente*. La relación educativa se constituye como tal a medida que se desarrollan mediaciones (acciones, lenguajes, dispositivos, representaciones) que potencien la capacidad de iniciativa y de interacción de las personas. Por ejemplo, en los juegos, al representar un objeto por otro, el (la) niño (a) se re-presentan y se reconocen. De esa manera él (ella) aprende a simbolizar, dar sentido, significar. Mientras el (la) niño(a) se descubre y al mundo, también descubre y recrea ese mundo (Alves e Naujorks, 2005).

Para saber cómo potenciar la autonomía, la creatividad y la comunicación de los estudiantes, el (la) educador(a) precisa, por su vez, constituirse como productor(a) de su propio saber. Muchos profesores y profesoras creen que deben recibir la preparación para trabajar con estudiantes con deficiencia a partir de una formación profesional que, venida de fuera (orientaciones, dirección, estado), les dé autonomía para actuar. No obstante también se verifica que tales procesos de formación adquieren sentido a medida que se articulan con los saberes que los educadores y las educadoras desarrollan a partir de sus historias de vida individual, de sus relaciones con la sociedad, con la institución escolar, con los otros actores educativos y lugares de formación. Una parte importante de la formación profesional de las profesoras y de los profesores se enraíza en sus historias de vida, pues –según afirman Josiane Dal-Forno e Valeska Oliveira (2005, p. 6)– “la competencia individual se confunde con la sedimentación temporal y progresiva de creencias, de representaciones, de hábitos prácticos y de rutinas de acción”.

En ese proceso de formación, el “querer aprender” es lo que configura un proceso autoformativo dotado de sentido. Además, la iniciativa y la autonomía de cada persona

–educadora-educanda– sólo se potencian a medida que se articulan en contextos relacionales que le configuran significados: “No son las experiencias que determinan la consistencia del aprendizaje, sino que el sentido que le atribuimos. (...) Sólo se torna formativo y educativo el proceso en que las cadenas de acciones personales se conectan, a cada eslabón, con las cadenas de acciones de todos los otros sectores. Dispositivos y estrategias de constante evaluación y planeamiento colectivos y personales son esenciales para alimentar la conectividad y la interacción evolutiva del proceso educativo.” (Dal-Forno e Oliveira, 2005, p. 12)

Tal vez el desafío fundamental que emerge en las propuestas de educación inclusiva para la formación de educadores sea justamente el de repensar y resignificar el propio concepto de *educador*. Pues si el proceso educativo consiste en la creación y desarrollo de *contextos* educativos que potencien la constitución de diferencias y la interacción crítica y creativa entre sujetos singulares –y no simplemente en la transmisión y asimilación *disciplinaria* de conceptos y comportamientos estereotípicos–, al educador compete la tarea de interpelar los sujetos a asumir iniciativas que, en fricción, activen la interacción entre sí y entre sus contextos (historias, culturas, organizaciones sociales, ambientes...), de modo de desencadenar la elaboración y la circulación de informaciones (versiones codificadas de las diferencias y de las transformaciones) en niveles de organización (sea en ámbito subjetivo, intersubjetivo, colectivo, sea en niveles lógicos distintos) que confieran los significados de las acciones y interacciones de educadores-educandos.

Educador-educando, en este sentido, es propiamente un sujeto que se inserta en un proceso educativo e interactúa con otros sujetos, educandos-educadores, dedicando particular atención a las relaciones y a los contextos que se van creando, de modo de contribuir para la explicitación y elaboración de los sentidos (percepción, significado e dirección) que los sujetos en relación construyen y reconstruyen. Igualmente la inclusión de personas con posibilidades y límites marcadamente diferenciados en los procesos educativos, más allá de la atención y del atendimiento a sus necesidades individuales biopsicológicas, implica el desarrollo de lenguajes, discursos, prácticas y contextos relacionales que potencien la manifestación polifónica y el reconocimiento polisémico, crítico y creativo entre todos los integrantes del proceso educativo. En esos contextos, el educador tendrá la tarea de prever y preparar recursos capaces de activar la elaboración y la circulación de informaciones entre sujetos, de modo que se reconozcan y se auto-organicen en relación de reciprocidad entre sí y con el propio ambiente sociocultural.

Bibliografía

- Almeida, D.** (2005). Da Educação Especial à Educação Inclusiva? A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>. Acesso em 12 julho 2006
- Altet, M.** (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l’analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93..
- Alves, Márcia Doralina; Naujorks, Maria Inês** (2005). *As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15778int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Bateson, G.** (1986). *Mente e Natureza. A unidade necessária*. Tradução Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brasil.** *Decreto nº 3.298*, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília: Presidência da Republica. Disponível em: <http://www.ibict.br/inclusaosocial/arquivos/Legislacao/Decretos/Dec3298.pdf>.
- Conselho nacional de educação.** Câmara de educação básica. *Resolução 2/2001*, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CNE2001.pdf>. Acesso em: 01 novembro 2006.
- Conselho nacional de educação.** Câmara de educação básica. *Parecer 17/2001*, de 3 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 01 novembro 2006.
- Carvalho, R. E.** (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.
- Dal-Forno, J. y Oliveira, V.** (2005). *O professor na escola inclusiva: construindo saberes*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151153int.rtf>. Acesso em: 13 julho 2006.
- Fleuri, R. M.** (1998). Educação popular e complexidade. In: COSTA, M.V. *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, p. 99-122.
- Fleuri, R. M.** (1999). Educação popular e complexidade: novos olhares, novas questões. In: Brayner, Flávio Henrique Albert; Souza, João Francisco de (Orgs.), *A dívida e a promessa: educação popular em tempos difíceis*. Recife: UFPE/NUPEP, p. 145-164.
- Fleuri, R. M.** (2006). Intercultura e educação, *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago., p. 16-35, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe23/anped-23-art02.pdf>. Acesso em: 13 julho.
- Foucault, M.** (1977). *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes.
- Garcia, Rosalba Maria Cardoso** (2005). *Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial*. In: Reunião Anual da

- Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15250int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Geertz, C.** (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Hegel, G. W. F.** (1966). *Fenomenología del Espiritu*. Tradução Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Econômica.
- Lenoir, Y.** (sous presse). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 10.
- Lunardi, G. M.** (2005). *As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151363int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Mantoan, M. T. E.** (2002). Produção do conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: Rosa, D. E. G.; Souza, V. C., *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*-XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A; Goiânia: Alternativa, p. 79-93.
- Michels, M. H.** (2005). Ambigüidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de Educação Especial. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15247int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Ministério da educação e cultura. Secretaria de educação especial** (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP. [Série Inst. 1/MEC/SEESP].
- Muller, M. B. C.; Klein, M. y Lockman, K.** (2005). *Educação de surdos: percursos e significados na formação docente*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151248int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Perlin, G.** (2000). Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, Cristina B. F. de e GÓES, Maria Cecília R. (Orgs.), *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, p. 23-28.
- Quadros, R.** (2005). *A escola que os surdos querem e a escola que o sistema "permite" criar: estudo de caso do Estado de Santa Catarina*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151544int.pdf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Rodrigues, D.** (2003). Entrevista (Vídeo). In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. *Relação de trabalhos*. Florianópolis: UFSC. CD-ROM.
- Silva, A. y Palhano, E.** (2005). *Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151566int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.

- Sousa, S.; Silva, R. V.** (2005). *Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15280int.rtf>. Acesso em: 12 julho 2006.
- Spera, E.** (1995). Construzione prospettica e rappresentazione dell' altro. In: *Etnoantropologia*, 3-4, p. 7-24.
- Stainback, W. y Stainback, S.** (1992). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stoer, S. R.** (2004). *New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university*. In: Fulbright Brainstorms 2004-New Trends in Higher Education. Lisboa: Luso-American Foundation, 24-25 September 2004. Disponível em: http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/pdf/08_StephenStoer.pdf. Acesso em 29 ago 2006.
- Tremblay, M.** Programme international d'éducation à la citoyenneté démocratique avec les "personnes présentant une déficience intellectuelle ou un handicap mental". Pour l'exercice des droits civils, des droits économiques, sociaux et culturels et des droits politiques. Montreal: *Observatoire québécois de la démocratie*. Disponível em: <http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/168.pdf>. Acesso em 24 ago 2006.
- UNESCO.** *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: Unesco. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes>. Acesso em 07 out 2006.
- UNESCO** (1994) The Salamanca statement and framework for action on special needs education world conference on special needs education: access and quality. Salamanca: Unesco. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images>. Acesso em 07 out 2006.
- Valla, V. V.** (1986). *Educação e favela*. Petrópolis: Vozes.

FECHA DE RECEPCIÓN: 10 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 10 de noviembre de 2009

LAS RUTINAS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA: CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Professional routines in primary and secondary education: contributing towards teaching practice competences

FRANCE LACOURSE*

Resumen

Dentro del contexto de la Reforma Educativa de Quebec (2001), la formación inicial y continua de profesores se basa en competencias y la profesionalización de los docentes. En este sentido, ellos son responsables en gran medida de la formalización de su saber-hacer. El artículo muestra dos investigaciones cuyo desafío es focalizarse en las prácticas efectivas de enseñanza básica y media. Su objetivo final es comprender y describir el proceso de construcción de las rutinas de los profesores y extraer una determinada modelización. Entre otros, los resultados permiten mejorar el marco de análisis de los saberes, de las características y las funciones que hacen referencia a las rutinas de la práctica de la enseñanza. El estudio concluye enfatizando la obligación de transformar ciertas rutinas profesionales durante las reformas educativas, sin descuidar la estructura institucional impositiva en relación a la práctica de enseñanza.

Palabras clave: reforma educativa, rutinas profesionales, educación básica y media, competencias, prácticas de enseñanza

Abstract

Within the Educational Reform context in Quebec (2001), both initial and continuous teacher education are based upon competences and teachers' professionalization. In this sense, teachers are responsible, to a great extent, of the formalization of their knowing-doing. The article describes two studies whose challenge is to focus on effective teaching practices at primary and secondary school level. The main research objective is to understand and describe the process by which teachers construct their routines and extract a given modelling pattern. Among other aspects, findings enable the improvement of the analysis frame of knowledge, the features and functions referring to teaching practice routines. The article concludes by recommending certain professional routines be transformed during the educational reforms, without neglecting the demanding institutional structure in relation to teaching practice.

Key words: educational reform, professional routines, primary and secondary education, competences, teaching practices

* Profesora e investigadora de la Universidad de Sherbrooke, Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía, france.lacourse@usherbrooke.ca

Introducción

Luego de la implementación de la Reforma Educativa de Quebec (Gobierno de Quebec, 2001) y con el fin de conducir al alumno al éxito escolar y la emancipación ciudadana, una mayor autonomía es atribuida a los profesores, principalmente respecto a sus decisiones e intervenciones educativas. En consecuencia, esta nueva realidad se plantea como desafío que debe ser tomado en cuenta por los formadores tanto de la formación inicial como de la continua. Centrada en el enfoque basado en competencias y en la profesionalización, la formación de profesores se sustenta en dispositivos y herramientas de formación renovados, que permiten construir un actuar profesional multirreferenciado y al mismo tiempo responder a la complejidad de las nuevas obligaciones del profesor. Esta complejidad puede ser controlada, entre otras cosas, por la instalación y el mantenimiento de rutinas profesionales. Considerando las ideas de Hegel, es posible señalar que una comunidad de práctica, que desconoce o ignora las razones y los objetivos de sus actos cotidianos –las rutinas profesionales–, es una comunidad que se desconoce y que, por consiguiente, pierde todo poder actuar sobre sus propias situaciones de trabajo (*empowerment*). Como profesional, el profesor es responsable en gran medida de la formalización de su saber-hacer. De esta forma, la perspectiva de que orienta las dos investigaciones que se presentan a continuación, se enmarca en un esfuerzo de comprensión, desarrollo y formalización de la práctica de enseñanza efectiva de futuros profesores de enseñanza secundaria y de profesores en ejercicio de enseñanza primaria. Teniendo presente el objetivo actual de profesionalización de la carrera docente, la enseñanza es reconocida como una práctica que requiere de una gran competencia y, como Michel Fayol (2007) lo menciona, estudiar esta competencia, más que ignorar su existencia o hacer como si ella sólo se refiriese al arte, constituye una prioridad.

En este contexto, el desafío al cual se enfrentan nuestros trabajos de investigación es el de focalizarnos en las prácticas efectivas de enseñanza y no sólo en las prácticas declaradas, las que en ocasiones toman prestado un discurso de lo “deseable”. Sin embargo, ¿hasta qué punto los futuros profesores tienen la capacidad de construir y consolidar sus propias rutinas profesionales durante los períodos de práctica¹ en los medios escolares, donde los profesores asociados² ya han instalado sus propias maneras de hacer? Las

¹ La formación universitaria de profesores en Quebec se compone de varios períodos de práctica, asignando en el último año de esta formación 450 horas de las cuales 300 están destinadas al trabajo práctico en terreno. Las 150 horas restantes están destinadas a actividades como la planificación de clases, realización de un ciberportafolio de competencias profesionales, etc.

² Los profesores asociados son los profesores del medio escolar, asociados al Programa Universitario de Formación de Profesores que acompañan al estudiante en su período de práctica. El estudiante se encuentra bajo la tutela de este profesor durante desarrollo tanto de sus competencias profesionales como de su identidad profesional. Los profesores asociados apoyan a los estudiantes en su planificación, en la realización de situaciones de enseñanza-aprendizaje y en su reflexión

interrogantes que nos formulamos, precisamente apuntan a este silencio paradójico, característico del proceso de construcción de las rutinas profesionales. Investigadores en educación como Kagan (1992), Reynolds (1992), Wang, Haertel y Walberg (1993), cuyo discurso subraya la importancia de la enseñanza de rutinas profesionales en los estudiantes que realizan prácticas en el medio escolar, han omitido definir las. ¿Puede ser construido este gesto?, ¿cómo? Así, es posible constatar que existiría y existe poca claridad respecto al dispositivo de formación que permitiría apoyar la construcción de esta competencia incorporada. Leplat (1997) especifica que la competencia incorporada se adhiere de cierto modo a la acción, siendo fácilmente accesible, difícilmente verbalizable, poco costosa a nivel mental, difícilmente dissociable y directamente vinculada al contexto, lo que la vuelve invisible en el actuar profesional exitoso del profesor.

El marco conceptual utilizado para nuestro análisis se apoya en la intervención educativa, la sociología del trabajo y la teoría de la aplicación y formalización de los saberes de Malglaive (1990). Estos componentes del marco nos conducen a las características del proceso de construcción de rutinas a fin de favorecer la investigación de la práctica efectiva de futuros profesores de la enseñanza secundaria de nuestra investigación doctoral, titulada: “*La construction des routines professionnelles chez des futurs enseignants de l’enseignement secondaire: intervention éducative et gestion de classe*”; y de apoyar el análisis de la investigación, titulada: “*développement d’un référentiel basé sur la pratique enseignante : à quelles compétences professionnelles les enseignants du primaire recourent et disent recourir dans leur pratique*” (REFEPROF³). Así, la pregunta central fue: ¿Cómo construyen las rutinas profesionales los futuros profesores de enseñanza secundaria y los profesores en ejercicio de enseñanza primaria? Y las preguntas específicas: ¿Cuáles son estas rutinas?, ¿cuáles son sus funciones? y ¿cómo han sido aprendidas?

No cabe duda que después de varios años de docencia, ciertas rutinas profesionales tienen un impacto sobre nuestra enseñanza. En las siguientes partes de este capítulo abordamos la pertinencia de las rutinas profesionales y el marco conceptual. La metodología y los resultados de las dos investigaciones nos permitirán responder a la pregunta central y a las específicas.

profesional, ofreciéndoles una realimentación constante sobre su práctica docente y evaluándolos de manera documentada con la ayuda de un cuaderno de evaluación.

³ Investigación trienal (2004-2007) financiada por el programa de investigación ordinaria (N° 410-2004-1887) del Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Esta investigación estuvo bajo la dirección de Yves Lenoir, participando como coinvestigadores: Colette Deaudelin, Jean-François Desbiens, Abdelkrim Hasni, France Lacourse, François Larose, Johanne Lebrun, Philippe Maubant, Carlo Spallanzani. Los estudiantes de doctorado en educación El mostafa Habboub, Anne Catherine McConnell y María Alejandra Morales-Gómez se desempeñaron como asistentes de investigación.

1. Realidad cotidiana y pertinencia de las rutinas profesionales

No son pocos los prejuicios que circulan en torno al concepto de rutina en educación: “es necesario evitar la rutina para no aburrir a los alumnos, para seguir siendo dinámicos, etc.”. No obstante, varias profesiones y oficios reconocen que existe un saber actuar de las rutinas profesionales: el médico utiliza el examen de rutina, el policía procede a la investigación de rutina. Este reconocimiento permite compartir prácticas eficaces entre los miembros de una comunidad de práctica, reducir la complejidad de las situaciones de trabajo y evitar el rechazo social. La rutina favorece el sentimiento de seguridad en el trabajo, una necesidad de base esencial para el mantenimiento del trabajo tanto del profesor como de los alumnos. Cuando las rutinas profesionales faltan, generalmente la situación conlleva una gran pérdida de tiempo para el aprendizaje e irregularidades del ritmo, del *momentum*, durante las situaciones de enseñanza. No obstante, el error de rutina también existe cuando ésta se anquilosa, lo que tiene como consecuencia la desmotivación, la disfuncionalidad de la práctica de enseñanza, la resistencia al cambio y la falta de compromiso de los alumnos en la actividad. Por lo demás, diferentes autores que se encuentran en esta línea mencionan que las rutinas serían un obstáculo al cambio durante la implementación de una reforma. Pensamos que este concepto es más complejo de lo que aparenta y merece ser definido. Además, si bien varios autores norteamericanos lo consideran necesario para la incorporación de la competencia de gestión de la clase (Carter, 1990; Charles, 1997; Doyle, 1986; Kagan, 1992; Nault, 1998; Reynolds, 1992; Safty, 1990), éstos omiten definirlo o lo asocian, sin distinción, a los conceptos de reglas, normas, costumbres, rituales y *habitus*, provenientes de la sociología. Altrichter, Posch y Somekh (1993) señalan que aunque algunas personas en educación desacreditan las rutinas, su utilización es acompañada de numerosas ventajas, tales como:

- disminuir la cantidad de información a ser tratada de manera simultánea,
- reducir el número de decisiones a tomar durante la intervención,
- aumentar la estabilidad de las actividades,
- aumentar la disponibilidad del profesor frente a las reacciones de los alumnos,
- disminuir la ansiedad de los alumnos de primaria y secundaria, haciendo más previsible al profesor, y además, fortalecer la seguridad del profesor, favoreciendo la renovación de su identidad y estilo profesional.

2. Rutinas profesionales en la enseñanza

Luego de estas observaciones, conviene caracterizar las rutinas profesionales. Cuatro dimensiones serán analizadas: la acción situada, el pensamiento docente, las funciones y las características.

2.1. *Una acción situada*

Selleri y Carugati (1999) señalan que en el día a día existen “las macrorrutinas escolares que designan secuencias de enseñanza que hacen referencia a las prácticas que se caracterizan por un desarrollo y una estructura ritualizada y que son claramente identificadas por los profesores y los alumnos” (p. 282). Al igual que estas autoras, es posible mencionar que dichas prácticas son fomentadas por el sistema escolar, ya que son percibidas como herramientas que contribuyen al logro de los objetivos de enseñanza. Además, a estas macrorrutinas se les incorporan las microrrutinas. Las primeras corresponden a las conductas de los profesores que permiten instalar condiciones de aprendizaje ritualizadas dentro del grupo-clase, como por ejemplo, la orientación o el control del comportamiento de los alumnos. En otros términos, una macrorrutina conversacional, que permite guiar una actividad de razonamiento inductivo, incluye microrrutinas presentadas como los comportamientos verbales y no verbales de la enseñanza y que proporciona a los alumnos, colectiva e individualmente, los índices del contenido buscado y los comportamientos esperados. En este mismo sentido, algunos autores (Kagan, 1992; Reynolds, 1992; Nault y Lacourse, 2008) hablan de rutinas de enseñanza destinadas a apoyar los aspectos didácticos del contenido y los conceptos a aprender; como por ejemplo, la utilización de material didáctico (texto escolar, el uso de multimedia y del laboratorio). En el día a día, las etapas de una secuencia de planificación de clases son recurrentes, lo que implica una cierta rutinización. Además, el contexto juega un rol importante en la elaboración e implementación de la acción. A este respecto, Suchman (1987) menciona que la realización de una acción no es regulada en totalidad por un plan previo. Para la autora el objetivo de una planificación no es regular todos los detalles de una situación incierta, sino ubicar al profesor ante las condiciones que le permitan utilizar de manera eficaz sus competencias incorporadas, de las cuales dependerá su éxito. La anticipación de detalles durante la interacción, sólo es posible una vez que el profesor llega a un cierto momento de su acción. Bajo esta concepción, el actor, la actividad y el mundo se constituyen recíprocamente (Lave y Wenger, 1991). En consecuencia, podemos pensar que las rutinas, estas competencias incorporadas, pueden –durante el transcurso de la acción– ajustarse a las particularidades de la situación, a los obstáculos, a los factores externos (como el humor de los alumnos) y a los acontecimientos imprevistos.

2.2. *Un pensamiento docente*

Estudios sobre el pensamiento docente que consideran el paradigma experto/novato (Desgagné, 1994; Gauthier, Desbiens, Martineau, 1999; Leinhardt, Weidman y Hammond, 1987; Tochon, 1993) también confirman la existencia de rutinas en la acción profesional

de los profesores expertos⁴ y con experiencia. Estos autores destacan que, en general, los profesores poseen un repertorio de aproximadamente quince rutinas, las que incluyen tres o cuatro variantes (alternativas). Sin embargo, estos autores sostienen que en los futuros profesores y en los profesores novatos la competencia metacognitiva es menos desarrollada, conduciéndolos a descuidar los índices ambientales y las informaciones útiles respecto a los alumnos durante su gestión organizacional. Esta ausencia retarda el establecimiento de rutinas pertinentes, perturba su eficacia, minimiza su energía y, debido a los errores que cometen, les resulta difícil realizar un diagnóstico adecuado que permita corregirlos. Así, es posible afirmar que las rutinas profesionales ayudan, en general, a transformar el elemento negativo de una situación en un elemento positivo.

2.3. Las funciones de gestión

A partir de las herramientas de trabajo de los profesores en ejercicio, investigadores han podido identificar las funciones de las rutinas. Entre ellos es posible mencionar a Leinhardt, Weidman y Hammond (1987) que analizaron las bitácoras de seis profesores de matemática de secundaria, sus planificaciones y el registro de observaciones directas de sus clases (registradas en video), e identificaron tres funciones: las funciones de gestión (*management*), las de apoyo (*support*) y las de intercambio entre profesores y alumnos (*exchange*). Según estos autores, si estas rutinas no existen, un sentimiento de desorden y pérdida de tiempo se experimentará. El profesor se hablará a sí mismo y los alumnos no escucharán. Para estos autores, es primordial que los profesores instalen sus rutinas de gestión de manera progresiva desde el inicio del año escolar, o sea durante los cuatro primeros días de clases y teniendo presente un cierto involucramiento de los alumnos. Si la acción realizada por el profesor es exitosa, es necesario felicitar a los alumnos a modo de refuerzo positivo, por el contrario si la acción es mal realizada, es necesario reanudarla. De igual manera, estos autores subrayan que en el primer ciclo de secundaria⁵ se introduce un mayor número de rutinas de gestión a inicios del año escolar, mientras que en el segundo ciclo los profesores se focalizan, principalmente, en

⁴ Tochon (1992) describe al profesor experto basándose en tres ejes de investigación. En primer lugar, el profesor experto es aquel que es capaz de solucionar problemas complejos propios a su campo (en las investigaciones, a menudo se consulta a los profesores expertos sobre su plan de acción y sus prácticas). En segundo lugar, el profesor eficaz es aquel cuyos comportamientos y la relación que establece con los alumnos permiten un rendimiento académico superior de estos últimos. En tercer lugar, el buen profesor establecería relaciones más humanas con los alumnos, sintiéndose cómodo con la materia a enseñar. Estas investigaciones utilizan el relato autobiográfico y otros enfoques etnometodológicos para conocer las maneras de pensar de los buenos profesores.

⁵ La enseñanza secundaria en Quebec tiene una duración de 5 años de estudio. El primer ciclo está compuesto por los dos primeros años y el segundo por los tres restantes. Los estudiantes del primer ciclo de secundaria tienen entre 12 y 14 años de edad.

las rutinas de apoyo y de intercambio. Luego, a mediados del año escolar, sin importar el ciclo de enseñanza, es posible constatar que las rutinas de apoyo [de la enseñanza] se mantienen en gran número, como por ejemplo, el cuestionamiento, las transiciones⁶, etc. Las otras funciones declinan. Por último, los autores señalan que es en los momentos de transición donde los profesores utilizan más las rutinas, es decir, antes de las actividades y entre las actividades del ciclo de enseñanza. Para los futuros profesores, la transición resulta ser el momento de la gestión de la clase más difícil de controlar. Las implicaciones en la formación de profesores de esta investigación son las siguientes: las rutinas del profesor asociado deben conocerse y comprenderse; si existe un cambio en el procedimiento, este debe ser mencionado claramente a los alumnos; los futuros profesores deben ser preparados para instalar y mantener rutinas profesionales con el fin de alcanzar una práctica fluida y sin “tiempo muerto”; la aplicación poco sistemática de los procedimientos de las rutinas por parte de los futuros profesores, conduce a la aplicación de varias versiones incoherentes, lo que desestabiliza a los alumnos. Según estos autores, sería necesario habituar a los futuros profesores a instalar rutinas durante su formación práctica. Yinger (1979), centrado en las prácticas de planificación, analizó durante cinco meses las planificaciones y el discurso de un profesor de primaria con experiencia, logrando identificar cuatro funciones de las rutinas: 1) gestión de las actividades, 2) gestión de la enseñanza, 3) gestión de la clase (tiempo, adaptación y conducta) y 4) gestión de la aplicación de la planificación. El autor subraya que la “rutinización” no se centra en el saber docente, sino en los elementos del contexto de trabajo: participantes, secuencias, duración, conducta y clima favorable para el aprendizaje; mencionando además que la rutinización de la planificación otorga al profesor la posibilidad de tener más tiempo para pensar en el contenido que debe enseñar y para desarrollar enfoques originales a ser transmitidos.

¿Realmente podemos generalizar estas funciones a la formación docente? Nos permitimos dudarlo, ya que sólo han sido profesores con experiencia los que han contribuido en estos trabajos previos a la reforma. Si se sintetiza el conjunto de las funciones, tres de ellas predominan: la gestión de la enseñanza, la gestión organizacional y la gestión social. Sin embargo, es posible que en ciertas ocasiones la aplicación de una rutina por parte del profesor cubra más de una función de gestión, sobre todo si se tiene en cuenta que estas funciones poseen una delimitación no exclusiva y que, por lo general, la intervención educativa de un individuo para ser productiva debe ser multidimensional.

⁶ En contexto de enseñanza, la expresión *transición* hace referencia al momento de cambio de una actividad a otra. Ejemplos de transiciones son: la entrada o salida de clases, el término de la corrección de una tarea y el inicio de la toma de notas o la reagrupación de alumnos en grupos.

2.4. Características que permiten distinguir las maneras de hacer

Las rutinas no sólo sirven a funciones relacionadas con la práctica de enseñanza, sino que también poseen características que permiten precisar hacia dónde orientar las acciones docentes a fin de proporcionar seguridad a los alumnos. Selleri y Carugati (1999) hacen mención a las macrorrutinas escolares organizadoras de las microrrutinas. Estos conceptos designan secuencias de enseñanza que hacen referencia a las prácticas caracterizadas por el desarrollo de las actividades y por la estructura cíclica de la planificación. Según estas autoras, profesores y alumnos identifican claramente las macrorrutinas que dividen la estructura de una planificación. Se trata, por ejemplo, de debates en torno a un tema de actualidad, de sesiones de cuestionamiento o de informes escritos; en resumen, de las “actividades que caracterizan la vida de toda la clase, en la medida en que éstas forman parte de los dispositivos dispuestos por el sistema escolar” (Selleri y Carugati, 1999, p. 282). Las microrrutinas están incluidas en las macrorrutinas, como por ejemplo, otorgar la palabra, permitir o rechazar la circulación de alumnos en clases durante la enseñanza, etc. Ellas son colectivas si se dirigen al conjunto de la clase, individuales si se orientan hacia un alumno y en determinadas ocasiones la rutina colectiva incluye el comportamiento individual del alumno.

Tal como ya se ha mencionado, las rutinas pueden ser explícitas o implícitas. Principalmente, son implícitas porque no son conscientes, incluso son automatizadas. Son algorítmicas, es decir, partiendo de sus conocimientos procedimentales el profesor utiliza una serie de procedimientos modulares, establecidos en base a una estructuración pertinente, que le permitirán el logro de la intención inicial y realizar su actividad. Como en un sistema experto, durante la aparición de un obstáculo o de un desvío de la intención es posible encontrar una heurística a este algoritmo. Una heurística se expresa por una premisa, una regla de inferencia que desencadena una acción destinada al logro del objetivo previsto por la intención inicial. Estas características distinguen las rutinas y se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1
CONCEPCIÓN DE CARACTERÍSTICAS DE LAS RUTINAS

Macrorrutinas	Microrrutinas
Colectivas	Individuales
Adaptativas	Paralizadas o Solidificadas
Explícitas	Implícitas
Algorítmicas	Heurísticas

La Tabla 1 presenta las características que especifican las acciones de los profesores, su amplitud, su delimitación, los individuos a los cuales éstas pretenden alcanzar y su capacidad de considerar las particularidades de las situaciones de incertidumbre, a las cuales se enfrentan los profesores en su clase (Lacourse y Kalubi, 2006, y Lacourse, 2004).

Si durante el proceso de enseñanza las rutinas se instalan y mantienen de manera adecuada por el profesor, es posible observar su impacto en los alumnos. Así, el establecimiento de rutinas de gestión contribuye en gran medida a responsabilizar a los alumnos y a dotarlos de autonomía, como por ejemplo, con los planes de compromiso del comportamiento durante el proceso de aprendizaje. El estilo de gestión de la clase es reconocido por los alumnos, al cual éstos se adaptan reconociendo el tipo de apoyo que se les otorgará. Varios autores (Blin y Gallais-Deulofeu, 2001; DAVISSE y Rochex, 1997; Gauthier, Desbiens y Martineau, 1999) ponen de manifiesto una serie de problemas que se encuentran a la base de la indisciplina de los alumnos cuando el profesor no ha rutinizado una buena parte de las acciones del proceso de enseñanza en el ámbito didáctico-pedagógico. A título de ejemplo, citamos algunos de estos problemas:

- el rechazo de un alumno o del grupo-clase a cooperar (falta de puntualidad),
- el rechazo a las normas de comportamiento y a los procedimientos de trabajo (hablar durante la clase),
- el rechazo a algunos individuos (burla, chivo expiatorio),
- la falta de autonomía y atención (repetición de las consignas),
- la aprobación del comportamiento inapropiado (aprobación del payaso, de las insolencias),
- la crítica pública del profesor (reivindicaciones, acusación de injusticia), etc.

Igualmente, entre otras causas que generan problemas de indisciplina se encuentran las nuevas realidades sociales, como la estructura familiar debilitada, la influencia de los medios de comunicación sobre el comportamiento más agresivo de los alumnos y el aumento del número de alumnos por clase. Para la totalidad de investigadores que hasta ahora hemos mencionado, todo el proceso de construcción de la rutina aparece implícito, de naturaleza experiencial o espontánea, a pesar de que mencionan la necesaria repetición de la acción. Ahora bien, ¿cómo se construyen estas rutinas profesionales?

3. Componentes del cuadro conceptual

La precisión de las características y las funciones de las rutinas profesionales en el pensamiento docente revela la problemática de lo implícito en la acción diaria, subsistiendo poca claridad respecto al proceso de construcción de estas rutinas. De esta forma, conviene especificar cómo su construcción es concebida por la intervención educativa, la sociología del trabajo y la teoría de la aplicación y formalización de los saberes.

3.1. *La intervención educativa en el campo de la educación*

El concepto de intervención educativa permite analizar la práctica de enseñanza en toda su complejidad, principalmente si se tiene en cuenta su dimensión organizacional que pone de manifiesto la gestión de la clase entre otras cosas. La intervención educativa también permite analizar la práctica en sus distintas fases (preactiva, interactiva, post-activa) y no sólo pone en relieve la relación interactiva que se da entre los alumnos y el profesor (y a la inversa), sino que también permite comprender la función mediadora central del profesor en la relación con el aprendizaje que se establece entre los alumnos y los objetos del saber (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002).

Hoy en día, el Sistema Educativo de Quebec valoriza las acciones de la práctica que implican una relación con los estudiantes, las cuales requieren de su colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje; una relación condescendiente en oposición a los métodos más exigentes de antes. De esta forma, la intervención educativa implica una justificación signifiante, un sentido que la acción en sí misma no exige. En este sentido, como lo mencionan Couturier y Daviau (2003), la intervención se presenta como la aplicación racional de un método, aplicación que se constituye poco a poco de elementos tácitos e implícitos y que para ser eficaz exige un clima relacional apropiado, creado por la palabra. Por tanto, el concepto de intervención educativa muestra la necesidad de concebir la relación que se establece entre los estudiantes y el docente acudiendo a conceptos (situación, mediación, dispositivo) que permiten describir este fenómeno interactivo. Igualmente, la intervención pone en evidencia la necesidad de comprender las prácticas de enseñanza y la formación de profesores como una empresa orientada, colectiva, compartida y concertada (Tardif, Lessard, Lenoir y Gauthier, 2001).

Asimismo, la intervención educativa es multidimensional; se trata de una relación entre las dimensiones curriculares y didácticas (relación al saber, con los saberes y de los saberes), las dimensiones psicopedagógicas (relación con los alumnos y el alumno) y las dimensiones organizacionales (relación de la gestión de la enseñanza como relación que se establece con el espacio de la clase, el tiempo y los medios organizacionales), todo esto determinado por un contexto (relación con lo social y la institución) espacio-temporal. La intervención educativa moviliza el *yo* profesional, la identidad y es

concebida como el compromiso del profesional. Esta se realiza en torno al eje de la *praxis*. Así, para Lenoir *et al.* (2002) se trata de una *praxis* que integra dialécticamente la anticipación, la práctica y la reflexión crítica. Esta incluye el conjunto de acciones de planificación, seguidas de la operacionalización en la clase y de la evaluación de esta operacionalización. Así concebida, la intervención es el producto de un trabajo de reflexión, una acción de regulación intencionada llevada a cabo por un formador en un marco socialmente normado⁷.

Igualmente, es posible señalar que la intervención educativa es una condición de la profesionalización que se enmarca directamente en la corriente de profesionalización de las políticas de educación de Quebec (Gouvernement du Quebec, 1992, 2001). Trabajar en la intervención educativa de los profesores, es reconocer la diversidad de los “saber-hacer” reales de los profesores, tal como lo son las rutinas profesionales que a menudo son percibidas como inconscientes, pero orientadas a influenciar al sujeto que aprende. Admitimos que el uso del concepto de intervención nos lleva a reconocer la necesidad de administrar estas faltas de explicitación o “nebulosas” existentes en el trabajo docente e, igualmente, nos obliga a realizar un esfuerzo de racionalización de dicho trabajo, llevándonos a inscribirlo en el mundo de los sistemas con todos los desafíos de tecnicidad y del inglés Taylor que ello implica. Esto, hacer a la medida o autor Taylor, es un paso obligatorio si se desea identificar la naturaleza del proceso de construcción de las rutinas profesionales en la formación inicial y desarrollar a su vez dispositivos de formación con este objeto.

3.2. *Una sociología del trabajo prometedora*

Uno de los conceptos desarrollados en este campo de conocimientos que se encuentra estrechamente vinculado a la idea de rutina es el concepto *habitus* elaborado por Bourdieu (1980, 1987). Para este autor, el *habitus* es el sistema de disposiciones durables y transferibles, de los esquemas de percepción, apreciación y acción, enseñados por el contexto social en un momento determinado y en un espacio particular. El *habitus* es productor de prácticas sociales, es “una gramática generativa de las acciones”, una mediación entre las relaciones objetivas interiorizadas y las conductas sociales de los individuos que ella determina. El *habitus* es el producto de la historia colectiva, una historia incorporada que confiere a las prácticas cotidianas su independencia relativa con relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato. En resumen, las mismas condiciones de existencia tienden a influenciar la constitución de *habitus* similares en la gente que los experimentan, lo que significa que “las prácticas pueden

⁷ Una norma hace referencia a las maneras de hacer, a las prácticas, a las conductas, a los gestos, etc. Una norma puede ser interpretada y discutida, pero debe ser respetada cuando es objeto de consenso.

darse objetivamente fuera de todo cálculo estratégico y de toda referencia consciente a una norma, y ajustarse mutuamente en ausencia de toda interacción directa y *a fortiori* de toda concertación explícita” (Bourdieu, 1980, p. 90). En este sentido, Beauchesne, Garant, Lane y Dumoulin (2001) y Tomlisson (1999) mencionan que en la gestión de la clase de los futuros profesores, aparece un conocimiento implícito que depende de sus experiencias como antiguos alumnos, existiendo una tendencia a utilizar este saber-hacer en momentos de incidentes críticos o de supervivencia.

Cuanto más estandarizadas e institucionalizadas sean las relaciones sociales, mayor es la probabilidad de que las expectativas tipificadas presenten el riesgo de realizarse por los estudiantes. Así, este conocimiento del “cómo hacer”, adquirido por impregnación social, sin intención de ser aprendido, será portador de maneras de hacer que implicarán, en determinadas ocasiones, una cierta reproducción con efectos perversos. Atenerse exclusivamente a la enseñanza magistral en su práctica docente, más que privilegiar la enseñanza diferenciada, como lo recomienda el marco (referencial) de la formación inicial de profesores (Gouvernement du Quebec, 2001) y los programas de estudio del primer ciclo de secundaria (Gouvernement du Quebec, 2003), constituye un excelente ejemplo de este efecto, a veces perverso, de la reproducción social. De esta forma, el *habitus* parece referirse a las prácticas aprendidas, pero repetidas más o menos de manera consciente, sin que necesariamente exista una relación directa con la situación vivida. Aunque Bourdieu (1980) no entrega la clave de acceso del proceso de construcción del *habitus*, es posible distinguir algunos elementos como el aprendizaje por impregnación y la imitación.

Según Giddens (1987), las rutinas no se ejercen de manera totalmente inconsciente, estas deben trabajarse continuamente en situaciones de incertidumbre del día a día y en concertación con los actores presentes. Existirían elementos organizadores del proceso de construcción que podría explicitarse. Este sociólogo británico define la estructuración social como el control reflexivo de los actores en la duración de la actividad social cotidiana; un control reflexivo que, en concomitancia, constituye esta duración. La racionalización de la acción y de la estructura significa que las acciones e interacciones de los actores constituyen el estructural, el cual organiza la acción de los actores. Por consiguiente, y al mismo tiempo, el estructural se convierte en un medio y en un resultado de las conductas de los actores, siendo esta dualidad (del estructural) la que habilita y obliga las conductas.

Para Giddens (1987), los actores sociales mantienen una especie de interdependencia, de modo que –incluso en posición de subordinación– puedan influenciar las circunstancias de la acción. Sólo para mencionar un ejemplo de esta interdependencia de los actores, pensemos en los alumnos que deciden, en un acto espontáneo, un viernes por la tarde, terminar la clase cinco minutos antes de su término. Ellos se levantan y esperan en la puerta el sonido de la campana. Ellos influenciaron la acción del profesor.

Toda estructuración de la práctica requiere de su reproducción (que hace referencia a los conceptos de continuidad y estabilidad) y de su transformación (que garantiza el cambio de las prácticas). Una no va sin la otra. Este punto de vista, que establece una relación entre los conceptos de cambio y continuidad, es interesante en la medida que responde a ciertas expectativas de los responsables políticos, respecto a la actual práctica de docente.

3.3. *Teoría de la aplicación y de la formalización de los saberes*

¿A nivel cognitivo, qué significa construir? El término construir designa una acción abstracta que va del interior hacia el exterior, una acción por la cual se organizan los constituyentes de manera estable, flexible y en un orden serial adecuado. Todo saber-hacer tienen un principio y un final, una trayectoria, pero sigue siendo abstracto mientras no se incorpore a una actividad (Malglaive, 1990). Como mencionábamos recientemente, toda construcción se elabora a partir de los conocimientos previos y de las comparaciones que hacen los miembros de un mismo medio profesional, de manera que cada persona crea su propia sintaxis, su propia gramática de la acción; lo que distingue, según Clot (2000), al “género” y “al estilo” en el ámbito de las prácticas profesionales y sociales aceptadas o rechazadas. Según este autor, el “género” serían las maneras comunes que tiene una comunidad de práctica de comprender las cosas y los hombres. El género se construye a partir de la experiencia, los valores y las creencias acumuladas del medio. Es un saber y un saber-hacer colectivo a los cuales cada miembro de este medio puede referirse y también sobre los cuales apoyarse. Por su parte, el “estilo” es visto como la distancia individual que cada sujeto tomará en relación con el género colectivo, a fin de crear su propia identidad profesional; es su propia manera de interpretarlo con toda su inspiración.

Lo que retiene nuestra atención en el concepto de construcción del saber-hacer, es la organización del conjunto de los medios aplicados en un comportamiento progresivamente estructurado. Es decir, en el ámbito cognitivo, el saber-hacer se descompone y recompone en un discurso enunciado y observable. De esta forma y teniendo en cuenta lo señalado, construir –para nuestro objeto de estudio– significa que el individuo:

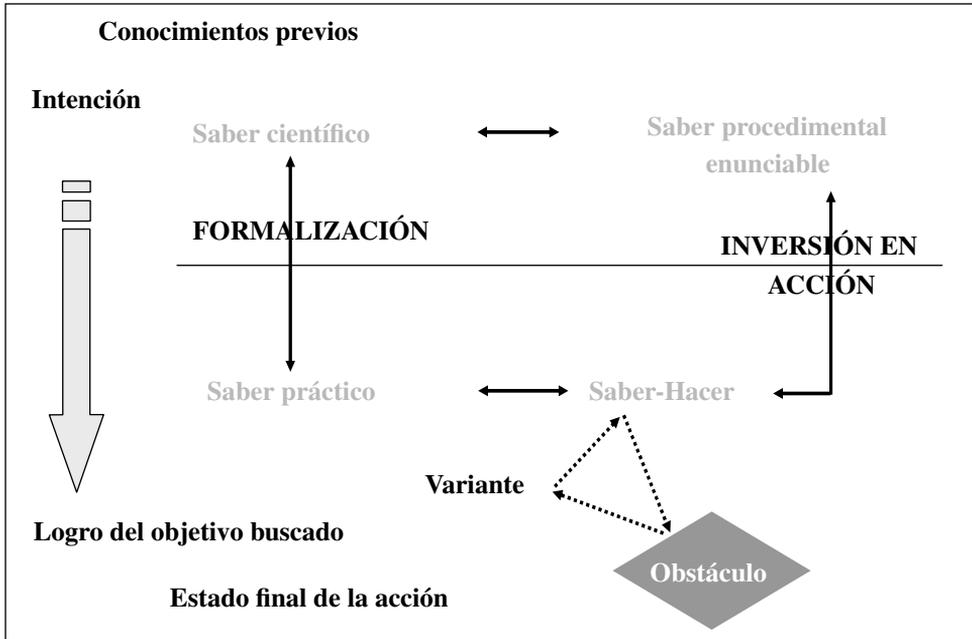
- “en un primer momento”, aplica los saberes procedimentales en la acción. En este momento, se está en el modo del actuar, es decir la inteligencia en acto que se transforma en saber-hacer;
- el saber-hacer en acción de manera recurrente y exitosa se convierten en el saber práctico del individuo;
- “en un segundo momento”, si la dupla saber-hacer/saber-práctico se enuncian en discurso, habrá formalización de sus enunciados en un modo conceptual gracias al saber científico, alcanzando así calidad científica.

En otras palabras, el hecho de enunciar las etapas de la acción y los heurísticos permite inferir que un proceso de construcción cognitiva se ha establecido. Malglaive (1990), apoyándose en Bruner (1987)⁸, explica este proceso de construcción progresivo, cuando expone que es a partir de la intención de la acción que los procedimientos del saber-hacer se organizan en secuencias lógicas. Esta intención antecede a la acción, la orienta y le proporciona criterios de término. Para este autor, la intencionalidad no es un dato constitutivo de la acción, sino un dato organizador de su funcionalidad. Lo importante en este punto es que la acción es la expresión visible y operativa de la intencionalidad. Es en el estado de modularización que la acción presenta una organización flexible. La intención a más largo plazo termina por garantizar el control y la sintaxis correcta de las acciones que le son necesarias, constituyéndolas en un acto único que puede calificarse de saber-hacer modular (Malglaive, 1990). Si esta acción es analizada, habrá descomposición del conjunto serial permitiendo de esta forma una reconstrucción explícita. Esta información sirve de apoyo a nuestro análisis de la práctica. Igualmente, para Malglaive el control sobre el estado inmediato de la acción es heurístico, lo que supone una relación con una norma de inferencia, por ejemplo: una premisa, una analogía perceptiva, un principio, los valores comunes de algunos atributos. Una relación se establece a continuación entre la representación pragmática construida, a partir de lo observable de la situación, y la representación del objetivo considerado por la intencionalidad. Dicho de otra manera, es necesario que el estado de la situación analizada se considere compatible con el próximo estado esperado o con la próxima actividad. La Figura 1 presenta la intraestructuración del proceso de construcción.

Es posible observar que el proceso de construcción de una rutina es enunciable a través de una racionalización de la acción y que sus observables son las etapas, las que pueden ser modeladas en un diagrama con el objeto de describirlas mejor. La intención estimula a la rutina profesional, la delimita, la organiza y la vuelve funcional. Teniendo en cuenta la teoría de aplicación/formalización de Malglaive (1990), se postula que es posible cuestionar los saberes y procedimientos implicados en el saber-hacer de los futuros profesores de secundaria y de los profesores en ejercicio de primaria. En efecto, la teoría de Malglaive permite estudiar los datos del *corpus* a partir de los saberes que se aplican de manera racional durante una actividad.

⁸ Malglaive cita la obra de Bruner de 1987, pero esta información es posible encontrarla en las páginas 118-121 en Bruner (2002).

Figura 1
ESQUEMA DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA RUTINA,
 ADAPTADO DE LACOURSE, 2004



Esta concepción de los saberes permite dar cuenta de la acción efectiva creando una red de vínculos lógicos entre acciones. Sobre esta base teórica, que es innovadora y coherente, es posible verificar nuestra concepción del proceso de construcción de las rutinas profesionales. Este proceso, presentado a la Figura 1, permite constatar que la heurística está en el centro de nuestra concepción de construcción de rutinas dado que es ella, por la creación de variantes, que permite a las rutinas adaptarse a los distintos contextos que comporta la intervención educativa; variantes que más tarde podrán ser incorporadas por el profesor en forma de saber-hacer para convertirse en un saber eventualmente práctico, un componente del saber actuar profesional. Esta transformación completa el proceso aplicación-formalización tal como es comprendido por Malglaive. En la siguiente parte de este capítulo se presenta la metodología que se utilizó para operacionalizar la base teórica sobre la cual este trabajo está construido y que permitió recopilar los datos empíricos del *corpus*.

4. Diseño metodológico

El marco conceptual que acabamos de desarrollar nos permite tener en cuenta los principales elementos para la elaboración de nuestras herramientas de recolección de datos, tanto de nuestra investigación doctoral como de la titulada REFEPROF.

Considerando la finalidad de las dos investigaciones –es decir, comprender y describir el proceso de construcción de las rutinas de los futuros profesores y profesores en ejercicio de primaria y extraer una determinada modelización– seleccionamos la entrevista semidirigida. La guía de entrevista favoreció el diálogo con cada participante y un trabajo de preexperimentación permitió validarla al igual que incorporar las sugerencias de los participantes y mejorar la formulación de las preguntas. Esta guía pretendía rescatar la sintaxis de los saberes procedimentales en acción que componen las rutinas-tipo tanto de los futuros profesores como de los profesores en ejercicio, a fin de poder inferir el proceso de construcción. Así, la guía se articuló en torno a cinco temas vinculados a los observables buscados: los saberes procedimentales, el saber-hacer en acción y sus variantes, las funciones y características de las rutinas, la definición del concepto de rutina, los orígenes de las rutinas y las influencias recibidas.

4.1. *Los participantes, la recolección de datos y el análisis del corpus*

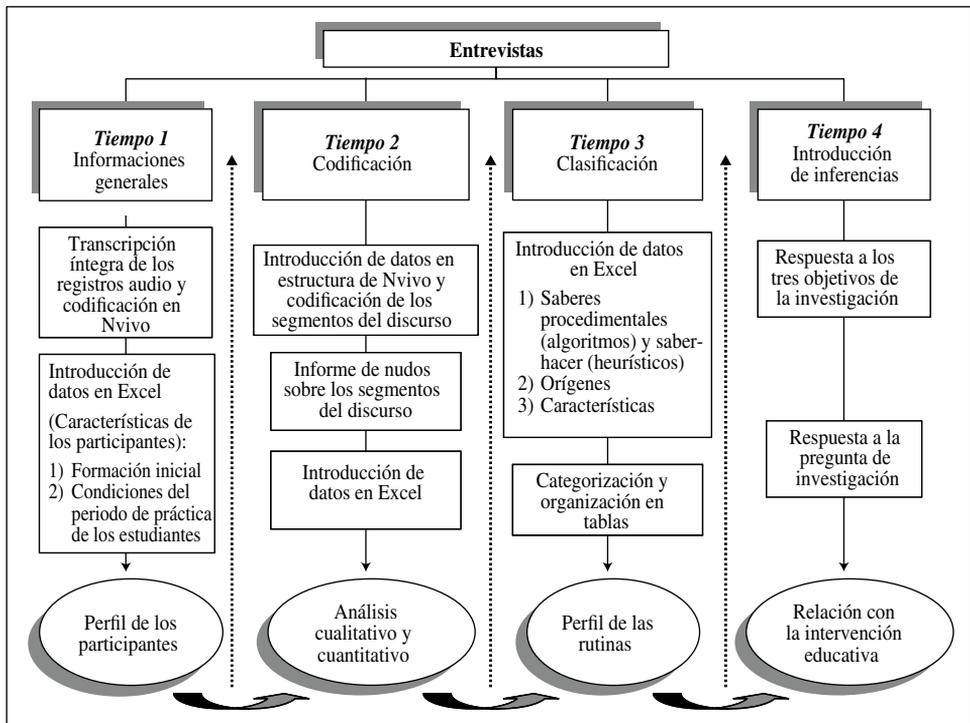
Respecto a los participantes, la investigación doctoral estuvo compuesta por treinta futuros profesores graduados de la cohorte 1999-2003 y procedentes de los siguientes perfiles de formación: inglés (segundo idioma), francés-historia, francés-geografía, ciencias humanas, matemática-informática, matemática-física y ciencias experimentales, quienes participaron voluntariamente en el verano de 2003. La investigación REFEPROF se constituyó de seis profesores en ejercicio (entre 8 y 29 años de experiencia laboral) distribuidos en los tres ciclos de la enseñanza primaria, quienes participaron voluntariamente en las entrevistas semidirigidas, en la primavera de 2006.

En las dos investigaciones, la recolección de los datos se realizó con la ayuda de entrevistas semidirigidas registradas en cintas de vídeo. La trama de estas entrevistas fue concebida a partir de una guía de entrevista que respetaba un determinado desarrollo. Se trata de un método de recogida de la información que establece una relación cara a cara entre el entrevistado y entrevistador. Igualmente, este método permite adaptar las entrevistas a las particularidades de los participantes y al contexto de la entrevista, permitiendo (en caso de necesidad) abordar con los participantes el tema de la entrevista y sus especificidades. Estas entrevistas también fueron registradas en cintas de audio y luego transcritas con la ayuda de un procesador de texto, respetando el código de deontología⁹.

⁹ Las metodologías de ambas investigaciones fueron presentadas y aprobadas por el Comité de Ética de la Investigación Educación y Ciencia Social de la Universidad de Sherbrooke, Comité encargado de aplicar la política institucional en materia de ética de la investigación.

En la primera investigación (doctoral), las entrevistas se desarrollaron en la Universidad de Sherbrooke (Quebec) y en el medio profesional de los participantes. En la segunda (REFEPROF), dos entrevistas se realizaron en la Universidad en presencia de los otros participantes y cuatro entrevistas en el medio profesional de éstos. Finalmente, para el análisis del *corpus* de datos, la Figura 2 muestra que nuestro procedimiento metodológico se basa en los análisis extensivos del discurso de los participantes. Este procedimiento se resume en cuatro momentos principales: el preanálisis, la codificación y el recuento, la clasificación y, por último, la etapa de interpretación de los datos. Estas cuatro etapas no corresponden a operaciones que deban efectuarse de manera secuencial y lineal, sino a operaciones que deben realizarse en una relación recíproca y creativa (Hasni, 2001).

Figura 2
PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DEL *CORPUS* DE DATOS (LACOURSE, 2004)



Esta forma de tratar el *corpus* de los datos del discurso textual permitió validar el análisis en al menos tres ocasiones: durante la identificación de los segmentos del discurso, en el momento de la reagrupación de los segmentos del discurso textual y durante la introducción de las inferencias, permitiendo así responder a los objetivos y a la pregunta de investigación.

5. Algunos resultados que contribuyen al campo de los saberes

5.1. Aspectos relevantes de la primera investigación (doctoral)

Respecto a la dimensión de los saberes procedimentales y del saber-hacer que componen una rutina, de las 300 rutinas definidas por los 30 participantes, reagrupamos las ideas semejantes que al menos cinco participantes habían nombrado, generando así una tipología de 15 rutinas del debutante, tal como lo muestra la Tabla 2.

Tabla 2
DISTRIBUCIÓN DE LOS FUTUROS PROFESORES (FP)
RESPECTO A LAS RUTINAS TIPO

Número de FP	Nombre de la rutina
5	Vocabulario (palabras nuevas, lenguaje, etc.)
5	Ejemplo de la vida corriente o del medio ambiente
7	Corrección
7	Obtención de la atención (obtención del silencio)
7	<i>Feed-back</i> (motivación, refuerzo, retroalimentación)
9	Consignas
9	Gestión del material didáctico (distribución y recogida de hojas, etc.)
10	Contenido (ilustración visual, breve introducción de los conceptos a tratar, introducción del módulo, situación geográfica espacial, dibujar en el pizarrón, transparencias, vínculos con contenido, simplificación de los conceptos, vínculos con las nociones de matemática)
11	Cuestionamientos (personal, didáctico, pedagógico, interactivo pregunta-respuesta)
13	Verificar la asistencia de los alumnos
13	Supervisión activa
14	Programa de la sesión en el pizarrón
14	Vuelta sobre... (último curso, lección, actividad, saberes, recuerdo, mi planificación)
20	Acogida (bienvenida, entrar en materia, preámbulo, pequeños anuncios)
24	Conclusión (fin de la clase, síntesis, recapitulación)

La Tabla 2 presenta en la columna de izquierda el número de futuros profesores que mencionaron el nombre o una idea que tenía el mismo sentido. El número de rutinas por participante se situó en un rango de cinco a trece rutinas, sin especificidad para ningún perfil. El trabajo de reducción de los datos nos mostró la diversidad de términos y

expresiones utilizadas por los participantes para referirse a un mismo gesto profesional. Además, pocas variantes (heurísticos) fueron identificadas, generando una estructura pedagógica temporal de las distintas rutinas que implican el ciclo de una planificación de clases. Esta estructura presenta los tres tiempos del movimiento de su acto de enseñar: 1) la apertura de la clase, 2) el desarrollo de la enseñanza y la organización de la acción, y 3) el cierre de la clase. Es decir, macrorrutinas de ciclo como lo mencionaba Selleri y Carugati (1999).

Respecto a la dimensión “características y funciones de las rutinas”, los resultados obtenidos concuerdan en gran medida con los resultados de otras investigaciones norteamericanas (Desgagné, 1997; Doyle, 1990; Jones, 1996; Kagan, 1992; Reynolds, 1992; Tardif y Lessard, 1999). Las rutinas profesionales en nuestros participantes se caracterizan principalmente por el hecho de ser colectivas, micro e implícitas. La característica de adaptabilidad no pudo validarse a partir del *corpus* de datos estudiado, siendo aconsejable la prudencia en lo que concierne a la rigidez de las rutinas de los profesores debutantes, dado que no se examinó este aspecto como tal.

En lo que corresponde a las funciones de las distintas rutinas, los resultados muestran un predominio de la función de gestión de la enseñanza, respecto a la relación con el conocimiento de los alumnos y con la dimensión pedagógico-didáctico de la intervención educativa. En orden de importancia, a continuación se encuentra la función de gestión organizacional referida al tiempo, a la organización y a los comportamientos de la gestión de la clase. En seguida, aparece la función de gestión social relativa a la intervención y a las dimensiones interrelacionales. En la medida en que esta última función hace referencia a las relaciones humanas que supone la interacción docente/alumnos, es posible pensar que este resultado concuerda con el objetivo de formación de la escuela de Quebec.

El resultado del análisis del *corpus* también permite levantar tres categorías principales respecto al origen que los participantes le atribuyen a las rutinas, no siendo exclusivas de una sola categoría: los cursos de la formación inicial, la espontaneidad y la experiencia adquirida en el período de práctica. En esta última categoría, lo que sorprende es la preponderancia de la rutina “verificar la asistencia de los alumnos” y que ésta se desprenda exclusivamente de la experiencia adquirida en este período, lo que significa que esta rutina solamente sería tratada por el medio escolar. Las nueve rutinas nombradas para “el aprendizaje adquirido” en este período son: la recepción, la verificación de la asistencia del alumno, la vuelta sobre..., el contenido, la gestión del material, la conclusión, las transiciones y las consignas. Por otra parte, los participantes afirmaron que nueve rutinas eran naturales y espontáneas. Estas rutinas son: la recepción, el vocabulario, la interrogación, el contenido, los ejemplos de vida, la gestión del material, la corrección, la conclusión y el *feed-back*. De este resultado, lo que llama la atención es que las rutinas “interrogación” y “corrección” sean incluidas, de manera

exclusiva, en las rutinas de origen espontáneo. De esta forma, la observación sobre lo implícito de las rutinas profesionales no se sobrevalora. Para la categoría de la influencia de los cursos de formación, se desprenden nueve rutinas: plan de curso, recepción, vuelta sobre..., vocabulario, corrección, conclusión, comentario, transiciones y consignas. En esta categoría, los participantes muestran con precisión la contribución de los saberes universitarios, de modo que es posible pensar que los conocimientos adquiridos durante su formación, efectivamente jugarían un rol importante en la construcción de las rutinas profesionales. Sin embargo, aún es necesario identificar aquellos dispositivos que posibilitarían su retención.

Así, a partir de la investigación doctoral, en lo que concierne a las modalidades de construcción de rutinas profesionales, es posible afirmar que el proceso de construcción es un movimiento no lineal de aplicación y formalización de saberes, que parte de los conocimientos previos y finaliza de manera exitosa en los saberes procedimentales que se aplican en el saber-hacer de la práctica de enseñanza, sin que por ello se descarte la existencia de variantes.

5.2. Elementos de la segunda investigación (REFEPROF)

Respecto al saber-hacer, es posible mencionar que a partir del análisis del *corpus* de esta segunda investigación hemos observado un mayor número de variantes. Así, es podemos hablar de competencia incorporada en los seis profesores de primaria que participaron de la investigación. De esta forma, los resultados obtenidos permitieron identificar 90 rutinas. Para reducir este número, los enunciados similares en términos de sentido se agruparon, lo que permitió construir a una tipología de 12 rutinas presentadas en la Tabla 3.

La Tabla 3 confirma los resultados de otras investigaciones que, por una parte, señalan que los profesores controlan la organización y la secuenciación de los eventos en la interacción, aunque los alumnos contribuyen a la definición del trabajo (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau y Simard, 1997) y, por otra parte, que los profesores con experiencia poseen de tres a cuatro variantes por rutinas. También observamos que existen algunas constantes como las consignas. Las dos primeras rutinas son específicas a la enseñanza del francés, mientras que las otras diez son transversales a las diferentes materias escolares. Igualmente, identificamos que tres rutinas –la escucha atenta, la transición y el recuerdo– están presentes en varios profesores (cuatro). Por lo demás, constatamos que seis de las rutinas son comparables a las definidas por los participantes de la investigación doctoral. Se trata de las rutinas: 1) la lluvia de letras-sílaba (vocabulario), 2) el refuerzo (comentario), 3) las consignas, 4) la gestión del material, 5) la instalación de una escucha-atenta y, 6) el recuerdo. Esta constatación nos obliga a ver la posibilidad de desarrollar un lenguaje común respecto a las rutinas profesionales básicas en la enseñanza.

Tabla 3
TIPOLOGÍA DE LAS RUTINAS PROFESIONALES
DE SEIS PROFESORES DE PRIMARIA

Nombre de las rutinas profesionales	Sujetos
La lluvia de letras y sílabas	S 1-6
La lectura individual	S 2-5
La reutilización de respuestas de los alumnos en otras situaciones	S 1-4
Las consignas	S 4-7
El refuerzo	S 1-2-6
El método de trabajo	S 2-4-5
La adaptación de la enseñanza	S 1-4-6
La verificación de la comprensión	S 4-5-7
El material	S 2-5-7
La instalación una escucha-atenta	S 1-2-4-6
La transición	S I-2-4-7
El recuerdo	S 2-5-6-7

El análisis del *corpus* permite tener en cuenta la optimización del marco de análisis utilizado en la investigación doctoral respecto a las funciones. De las tres funciones de gestión de base de las rutinas: organizacional, de la enseñanza y social, la función de gestión de la enseñanza puede ser dividida en dos: “la función de gestión didáctica” y “la función de gestión pedagógica”. La gestión didáctica hace mención a los saberes y a los aprendizajes y la gestión pedagógica a las interacciones profesor-alumnos. Añadimos también “la función de gestión afectiva” desarrollada en los profesores de primaria que participaron de esta investigación. La gestión afectiva considera la relación con las emociones, con los sentimientos, con los valores, en caso de necesitar seguridad y motivación.

Conclusión

Interpretamos el sentido que le asignamos al término “construir” en el doble objetivo de avanzar en un marco de comprensión común y de poder explicitar, más tarde, aquello que podríamos inferir del proceso de construcción de las rutinas profesionales. Reconocemos que el término “construir” significa un acto abstracto, un proceso de objetivación, una capacidad de distanciamiento en lo que concierne a un saber-hacer en acción. Es una aplicación en la actividad. En resumen, el proceso de construcción de una rutina profesional

tal como lo comprendemos, apoyado en la teoría de la aplicación y formalización de los saberes de Maglaive (1990) es: 1) ser capaz de enunciar los saberes procedimentales constitutivos de la rutina; 2) ser capaz de aplicar los saberes procedimentales en acción, y 3) de adaptarlos con la ayuda de variantes al ritmo de los incidentes encontrados. Esta elaboración permite que el proceso de construcción de las rutinas profesionales salga del implícito y de las “*zonas de sombra*” de la práctica de enseñanza.

Otra contribución de la primera investigación es la construcción de la pauta de entrevista semidirigida, utilizada como herramienta de formación para el análisis de las rutinas profesionales de los futuros profesores de secundaria. Un análisis que se desarrolla en torno a una entrevista entre estudiantes pares y se apoya en el registro audiovisual (filmación) de sus clases, los conduce a tomar conciencia de sus rutinas profesionales en su propia práctica de enseñanza.

Por último, los resultados del *corpus* de la investigación REFEPROF nos permiten proponer una fluidez y adaptabilidad de las rutinas de los profesores de primaria en ejercicio. También estos resultados permiten mejorar el marco de análisis de los saberes, de las características y las funciones que hacen referencia a las rutinas de la práctica de enseñanza.

No obstante, en un futuro próximo, existe la necesidad de profundizar algunos parámetros, como por ejemplo, en los términos utilizados como sinónimos de las rutinas: normas, rituales, *habitus* y ampliar los horizontes respecto al concepto de competencia incorporada de Leplat (1997). Por otra parte, igualmente identificamos la necesidad de establecer relaciones con el capital cultural de las prácticas sociales de referencia de una comunidad de práctica en el desarrollo de la identidad y del estilo profesional.

Para concluir, mencionamos la necesaria obligación de transformar ciertas rutinas profesionales durante las reformas educativas, pero sin descuidar la estructura institucional impositiva, con sus posibilidades y límites, respecto a la práctica de enseñanza.

Bibliografía

- Altrichter, H.; Posch, P. y Somekh, B.** (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. New York, NY: Routledge.
- Beauchesne, A.; Garant, C.; Lane, J. y Dumoulin, M.-J.** (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique: perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau y M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 97-112). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Blin, J.-F. y Gallais-Deulofeu, C.** (2001). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris: Delagrave.
- Bourdieu, P.** (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P.** (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bruner, J. S.** (1987). *Savoir-faire, savoir dire* (2^e éd.). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1983).
- Bruner, J. S.** (2002). *Savoir-faire, savoir dire* (7^e éd.). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1983).
- Carter, K.** (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 291-310), New York, NY: MacMillan.
- Charles, C. M.** (1997). *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique* (5^e éd.). Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique (Trad. P. Mayer). New York, NY: Longman Publishers (1^{re} éd. 1981).
- Clot, Y.** (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Couturier, Y. y Daviau, J.** (2003). Modèles de pratique en sciences infirmières et nécessités d'intervenir. Mais que vient faire la notion d'intervention dans la conception de la pratique infirmière? *Esprit critique*, 5(1). [En línea] <<http://www.espritcritique.org/>>.
- Davisse, A. y Rochex, J.-Y.** (dir.). (1997). "Pourvu qu'ils m'écoutent...". *Discipline et autorité dans la classe*. Créteil: CRDP de l'académie de Créteil.
- Desgagné, S.** (1994). *À propos de la "discipline de classe": analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Quebec.
- Doyle, W.** (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 392-431). New York, NY: Macmillan.
- Fayol, M.** (2007). Les enseignants sont des experts. *Sciences Humaines*, N° 180S, 24-26.
- Gauthier, C.; Desbiens, J.-F. y Martineau, S.** (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Quebec: Presses de l'Université Laval.

- Giddens, A.** (1987). *La constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gouvernement du Québec** (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. [En línea] <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/prformsec1ercycle.htm>.
- Gouvernement du Québec** (2001). *La formation à l'enseignement. Les Orientations - Les compétences professionnelles*. [En línea] <http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf>.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation du Québec** (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général: Orientations et compétences attendues*. Québec: Direction générale de la formation et des qualifications, Gouvernement du Québec.
- Hasni, A.** (2001). *Les représentations sociales d'une discipline scolaire - l'activité scientifique - et de sa place au sein des autres disciplines formant le curriculum chez des instituteurs marocains*. Thèse de doctorat. Éducation. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Hoc, J.-M.** (1996). *Supervision et contrôle de processus. La cognition en situation dynamique*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Jones, V.** (1996). Classroom management. In J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 503-521). New York, NY: Macmillan.
- Kagan, D.** (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Lacourse, F. y Kalubi, J.-C.** (2006). Contribution des études de cas à la construction des savoirs sur les routines professionnelles. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 4, 173-198.
- Lacourse, F.** (2004). La construction des routines professionnelles chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire : intervention éducative et gestion de la classe. Thèse de doctorat. Éducation. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Lave, J. y Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University.
- Leinhardt, G.; Weidman, C. y Hammond, K. M.** (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 132-176.
- Lenoir, Y.; Desbiens, J.-F.; Lacourse, F.; Larose, F.; Lebrun, J.; Spallanzani, C. y Maubant, P. (U. de Rouen)** (2004). *Contribution au développement d'un référentiel basé sur la pratique enseignante : à quelles compétences professionnelles les enseignants du primaire recourent et disent recourir dans leur pratique?* (REFEPROF) Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).
- Lenoir, Y.; Larose, F.; Deaudelin, C.; Kalubi, J.-C. y Roy, G.-R.** (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). [En línea] <<http://www.espritcritique.org/>>.
- Leplat, J.** (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.

- Malglaive, G.** (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Muchielli, A.** (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Nault, T. y Lacourse, F.** (2008). *La gestion de classe, une compétence à développer*. Montréal : Éditions CEC.
- Nault, T.** (1998). *L'enseignant et la gestion de classe* (2e éd.). Montréal: Éditions Logiques (1re éd. 1994).
- Reynolds, A.** (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Safty, A.** (1990). L'efficacité. In A Safty (dir.), *Pour un enseignement dynamique et efficace* (p. 237-284). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Selleri, P. y Carugati, F.** (1999). Écoutez-moi les enfants! De l'analyse de la conversation à l'étude des routines scolaires. In M. Gilly, J.-P. Roux y A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction* (p. 279-300). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Suchman, L. A.** (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tardif, M.; Lessard, C.; Lenoir, Y. y Gauthier, C.** (2001). Comment réussir la réforme actuelle des programmes de formation à l'enseignement? *Formation et profession*, 8(1), 1-10.
- Tardif, M. y Lessard, C.** (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Tochon, F. V.** (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Tochon, F. V.** (1992). Trois épistémologies du bon enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 181-197.
- Tomlinson, P.** (1999). Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation, Part II: Implication for a balanced approach. *Oxford Review of Education*, 25(4), 533-544.
- Vergnaud, G.** (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: Presses universitaires de France.
- Wang, M. C.; Haertel, G. D. y Walberg, H. J.** (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Yinger, R.** (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, XXIII(3), 163-169.

FECHA DE RECEPCIÓN: 11 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 11 de noviembre de 2009

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENCRUCIJADA: ARGUMENTOS, LÓGICAS Y RAZONES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

*Pedagogical practices at a crossroads: arguments,
logics and reasons of educational actors*

MARISOL LATORRE N.*

Resumen

Existen investigaciones recientes que avalan la noción de que los buenos maestros marcan una diferencia clara en el éxito escolar de sus alumnos. Sin embargo, no hay evidencia empírica que informe cuáles son los elementos y aprendizajes profesionales que caracterizan a los buenos profesores ni tampoco cuántos ni cuáles se adquieren en la formación inicial o cuáles se utilizan en las prácticas de enseñanza. En este contexto el presente estudio aplicó una encuesta a 120 docentes de Educación General Básica pertenecientes a 30 establecimientos, de los cuales 6 fueron seleccionados para realizar entrevistas en profundidad a 38 docentes. El artículo concluye con datos sobre cómo los propios profesores perciben sus prácticas de enseñanza, sugiere algunas ideas para repensar modelos y sentidos de la formación docente. Finalmente, se discute la formación inicial y el ejercicio profesional docente como un foco estratégico de intervención.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, formación inicial, ejercicio profesional, actores sociales, profesionalidad, racionalidades

Abstract

While there is recent research informing the notion that good teachers make a clear difference in their students' academic success, there is no empiric evidence to report those professional elements or learning describing good teachers. Nor do we know how many or which of these elements are acquired during initial education, or which are used during teaching practices. In such context, this study applied a survey to 120 primary teachers from 30 schools, 6 of which were selected to carry out in depth interviews to 38 teachers. The article concludes with data about how teachers themselves perceive their teaching practices. It also suggests some ideas to rethink models and meanings underlying teacher education.

Finally, both initial teacher education and professional in-service work are discussed as a focus of strategic intervention.

Key words: teaching practices, initial teacher education, professional work, social actors, professionalism, rationalities

* Doctora en Educación de la Université René Descartes, Paris V-Sorbonne y de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica e investigadora de la Universidad Alberto Hurtado, mlatorre@uahurtado.cl

Introducción

Durante estos 17 años de reforma a la educación en Chile, las prácticas pedagógicas de los docentes han sido foco permanente de cuestionamientos y críticas, tanto desde la perspectiva de los modelos teóricos referidos al acto pedagógico como desde las evidencias empíricas acerca de los desempeños de los docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Hoy es posible reconocer dos ideas fuerza que están a la base de una mirada crítica: la primera se refiere a la existencia de un cierto consenso en torno a que “ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. La complejidad de la tarea requiere un cambio de enfoque” (Vaillant, 2004:6); la segunda, a que proponiendo marcos y orientaciones teóricas, lógicas y fundadas, es posible avanzar hacia el logro de cambios reales en las prácticas pedagógicas vigentes y conseguir los objetivos propuestos.

Por parte de la autoridad central, las intervenciones han privilegiado de manera secuenciada dos líneas de acción: (1) la reformulación de los currículos de la formación inicial docente, a través de la implementación –entre otros– de un programa de “Proyectos de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente” que abarcó a 17 universidades del país (Avalos, 2002); y (2) la regulación y modelación de las prácticas pedagógicas de los actores en las escuelas, mediante la elaboración y difusión de marcos orientadores (para la “Buena Enseñanza”, la “Buena Dirección”, la “Buena Supervisión”, etc.) y de la implementación de un “Sistema de Evaluación del Desempeño de los Docentes”.

Ambas líneas de acción han estado dirigidas a modificar y fortalecer dos campos que aparecen como tributarios naturales del logro de mejoramientos tanto para las prácticas docentes como para sus resultados: el de la formación de profesores y el del ejercicio profesional docente.

Uno de los principales supuestos teóricos sobre los cuales se sustentan estas iniciativas tiene que ver con la aceptación de que entre estos dos campos existen relaciones de influencia mutua. Si consideramos a aquellas que van desde la formación hacia el ejercicio profesional: se trataría de relaciones de transferencia del saber docente y de modelización del ser docente; relaciones en las que existe mediana claridad respecto a cuáles deben ser los saberes a adquirir en esta instancia y que ellos constituyen el sustrato básico de las acciones prácticas de naturaleza educativa.

Si consideramos, en cambio, las relaciones de manera inversa y aceptamos que la influencia proveniente del campo del ejercicio profesional y la escuela está mediada por las demandas y necesidades del contexto escolar, se podrían encontrar instituciones de formación interesadas y capaces de dialogar con contextos reales y heterogéneos; receptivas a las demandas y necesidades de los actores y las instituciones educativas.

Sin embargo, esta es una situación que está más cerca de ser una expectativa que un hecho.

Estudios recientes han diagnosticado y comparado, de una parte, las debilidades y tensiones de la formación docente, tanto inicial como continua, en distintos países y, de otra, las falencias de las prácticas de los profesores; incorporando, también, la perspectiva referida a las condiciones de desempeño de los profesores en las aulas y escuelas de distintos países (Vaillant, 2004; Pogré, 2004).

El cruce de estas aproximaciones permite configurar a la “profesionalidad docente” como espacio de discusión de interrogantes, tales como ¿qué tipo de profesional es el profesor?, ¿cuáles son los requisitos de esa profesionalidad?, ¿cuáles son los saberes y acciones que la evidencian?, ¿qué insumos y condiciones afectan el ejercicio profesional docente? y ¿cómo avanzar en el logro de mejoramientos?

Sin embargo, miradas que profundicen en el estudio de las articulaciones o desarticulaciones, entre el campo de la formación y el campo del ejercicio profesional, son escasas; lo cual constituye una debilidad a la hora de diagnosticar y explicar cuáles son las fortalezas y debilidades del profesional docente, de modo de poder potenciar las primeras y mejorar las segundas.

Antecedentes del estudio

La evidencia empírica aportada por investigaciones recientes (Rivkin y otros, 2002, Reimers, 2003) sugiere que los buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos pueden lograr. Sin embargo, no hay evidencia empírica que dé cuenta de qué elementos y qué aprendizajes profesionales poseen los buenos profesores, cuántos y cuáles de ellos los adquieren en su formación inicial y cuáles utilizan en su práctica escolar y pedagógica.

Más bien, la evidencia disponible da cuenta del bajo impacto de la formación inicial, como instancia de preparación sobre las prácticas pedagógicas de profesores principiantes. Quienes, de acuerdo a la evidencia disponible, se inician profesionalmente al momento de comenzar a “hacer clases”, tienden a refugiarse en sus imágenes y experiencias previas (de aquellos profesores que tuvieron ellos mismos siendo alumnos en la escuela) y someterse inmediatamente a las demandas del contexto escolar específico en el que deben trabajar (IIPE-UNESCO, 2001; Vaillant, 2002).

En otras palabras es en la temprana experiencia docente que profesores y profesoras “aprenden” a desempeñarse como tales, “des-aprendiendo” aquello que podrían haber adquirido en la formación inicial o “re-aprendiendo” experiencialmente, a través de su propia práctica como docentes y de las prácticas de otros colegas.

Por su parte, los estudios sobre las actuales prácticas pedagógicas permiten señalar que estas se caracterizan por:

- Estar sustentadas en creencias (González, 1999).
- Fuertemente influenciadas por la primera experiencia profesional (Pasmanik, 2001).
- Impregnadas de sentido común y saber experiencial (Latorre, 2002).
- Estructuradas sobre la base de diseños lineales (Guzmán, 2002).
- Dominadas por la posesión de contenidos disciplinares que son atribución del docente (Villalta, 2002).
- Débiles y precarias en términos de los contenidos que deben enseñar.

Hasta ahora, parte importante de los esfuerzos y las acciones orientadas al logro de mejoramientos en la calidad y la equidad de la educación en Chile se han llevado a cabo, teniendo como supuesto que la formación inicial de profesores es clave en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, puesto que sería un insumo esencial para el buen desarrollo de las prácticas de enseñanza de los futuros profesores y de sus posibilidades de aprendizaje profesional.

Siguiendo esta lógica, la posibilidad de alcanzar los resultados esperados requiere de la existencia de dos condiciones necesarias: la primera, que haya una articulación entre formación inicial y ejercicio profesional; y la segunda, que la formación inicial ejerza un impacto significativo en la configuración de las características de las prácticas pedagógicas futuras de los profesores y profesoras en la escuela.

Ya en 1996, Torres dio cuenta de una baja correlación entre formación docente y aprendizaje escolar en la educación básica; este resultado es retomado en 1999 en los análisis y propuestas de la Comisión Centroamericana sobre la Reforma para la Educación (PREAL, 1999) para señalar que, si bien hacia entonces existía un consenso regional acerca de la importancia decisiva de la educación y la formación docente, lo que se estaba haciendo hasta ese momento era marcadamente insuficiente.

Una investigación realizada (Latorre, 2002) aporta evidencia respecto a que entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional existen tensiones y distanciamientos y que este hecho se expresa tanto en el discurso pedagógico de los profesores como en las características concretas de sus prácticas pedagógicas en el aula.

Antecedentes como los presentados permiten entender por qué el tema de la formación docente ha sido en los últimos años uno de los desafíos contemporáneos más críticos del desarrollo educativo (Vaillant, 2002).

A la luz de lo expuesto, las relaciones entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional docente se configuran como un espacio relevante y

significativo de estudio y producción de conocimiento teórico y empírico, además de estratégico; si bien las descripciones de las características y condiciones de uno y otro campo son necesarias, no bastan, pues aunque es cierto que para “producir” calidad y equidad en educación son imprescindibles los recursos, son fundamentales los actores educativos y sus acciones.

Enmarcamiento teórico-metodológico

A la base del modelo teórico del estudio, existen dos premisas o supuestos de anclaje:

- **Primer anclaje: Una mirada centrada en el “actor social”**

Hacia fines de los años 70 y durante los 80, las teorías clásicas sobre la desigualdad escolar tuvieron una renovación. El progresivo aumento de estudios centrados en aspectos curriculares y una mayor atención a los aspectos subjetivos y culturales contribuyeron a configurar una línea en la sociología de la educación más orientada a mirar variables y factores intraescolares, reconociendo en ellos aportes explicativos de la dinámica de la escuela, de sus efectos y sus resultados (Rojas, 2004:15).

En palabras de Duru-Bellat (2002: 27) “la maquinaria de la reproducción” pierde fuerza explicativa frente a los comportamientos específicos de los sujetos. Entre las consecuencias de este planteamiento se encuentra la idea de que para comprender el mundo escolar es necesario conocer y analizar las características, dinámicas, variables y factores presentes al interior de la escuela (Duru-Bellat, 1999) e intentar comprender las experiencias de los actores sociales, en tanto sujetos individuales que construyen su subjetividad condicionados por diferentes factores y toman decisiones a partir de dichas condiciones (Dubet y Martuccelli, 1994).

La opción por la consideración del actor docente se inserta dentro de una mirada comprensiva que, centrada en los actores sociales, releva la existencia e importancia de, por una parte, sus racionalidades, lógicas, estrategias y mecanismos de convivencia cotidiana al interior del sistema escolar; y, de otra, reconoce el hecho de que los actores se distancian y diferencian de las lógicas de dominación del sistema social y dan curso a lógicas de acción de carácter más estratégico.

La visión del profesor como actor escolar situado implica dos consideraciones: (1) de una parte, evidenciar al profesor como un actor inserto y posicionado al interior de un campo de formación-ejercicio profesional, al interior del cual inserción y posicionamiento no son categorías fijas ni estáticas sino, por el contrario, son categorías dinámicas. Dichas categorías van redefiniéndose como consecuencia de la trayectoria que va trazando el actor a lo largo de su itinerario formativo-laboral.

La segunda consideración (2) tiene que ver con el reconocimiento de la institución de formación inicial y de la escuela como contextos que ejercen influencias condicionantes sobre el actor, sus creencias, motivaciones, expectativas, decisiones, sobre los argumentos y justificaciones que posee respecto de su quehacer profesional y las prácticas pedagógicas que realiza.

Desde esta perspectiva, la escuela es concebida no solo como el escenario donde se actualizan saberes, conocimientos y teorías que un profesor o profesora posee, sino que también se reconoce en ella un espacio donde el actor realiza aprendizajes profesionales de diversa naturaleza, aprendizajes que dicen relación con la incorporación a y de la cultura profesional escolar y docente.

Por último, la escuela es –también– un producto de los efectos de las subjetividades y las acciones prácticas de los actores que la habitan.

La perspectiva institucional no fue privilegiada en el estudio realizado, pero tampoco desatendida. Basta con decir que, en el marco de esta investigación, interesaba retenerla sobre la base del supuesto que para conocer y comprender la perspectiva del actor social, individual y colectivo, es necesario considerarlo inmerso en su contexto institucional específico y afectado por los factores que en él operan.

El paso de una mirada centrada en la institución a una mirada que rescata y reconoce la presencia de los individuos, sus subjetividades y sus acciones, supone cuestionar la idea de experiencias colectivas y homogéneas, y reconocer la existencia de espacios de subjetividad que existen más allá de los mecanismos de dominación.

Si se le pregunta a alguien por qué hace algo, en realidad se le está interrogando acerca de cuál es el “sentido” de su hacer. Cuando frente a años de lineamientos y orientaciones políticas de reforma aún nos encontramos con argumentos que para explicar la insuficiente mejora de resultados alcanzados señalan el hecho de que “la reforma no ha entrado en la sala de clases”, la pregunta que asalta es “pero ¿por qué?”, ¿cuáles son los argumentos que los actores esgrimen para explicar su posicionamiento frente a cambios que aluden directamente a sus prácticas de aula?

Para acceder a conocer y comprender por qué alguien hace algo, la noción de racionalidad resulta una contribución que permite aproximarse a las acciones y subjetividades de los actores escolares, desde la perspectiva de una comprensión situada¹.

Siguiendo algunos elementos de la línea del individualismo metodológico, es de interés considerar que toda acción es individual y que, como tal, posee tres características:

¹ Para profundizar al respecto, ver Latorre, M. (2004), “Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas”. Revista *Estudios Pedagógicos*, N° 30: 75-91, Universidad Austral de Chile.

(1) es el resultado de una combinación de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos y creencias individuales; (2) es susceptible de ser comprendida, entendiéndose por ello que es posible acceder al sentido que tienen esas acciones para quien las realiza, puesto que cada individuo cuando lleva a cabo una acción o cree en alguna cosa lo hace porque tiene sentido para él y en función de ese sentido o creencia, significa, adhiere o rechaza y actúa; (3) por último, como toda acción supone a alguien que la ha realizado, se reconoce en el actor a un sujeto capaz de dar cuenta del sentido de su acción, a través de la explicitación de los argumentos que se da para explicar y justificar sus opciones y acciones.

Reconocer la existencia, legitimidad, comprensibilidad y validez de las creencias y argumentos que entrega un individuo no significa necesariamente compartir dichos argumentos, aceptarlos o juzgarlos como verdaderos o legítimos, sino que simplemente implica reconocer que en el discurso y los argumentos que aporta un actor hay una estructuración interna y una lógica de sentido que es válida y legítima ante los ojos del actor mismo. Desde esta perspectiva, se reconoce que acciones y subjetividades están íntimamente relacionadas.

Las razones y argumentos a los cuales aluden los individuos como fundamentos de sus acciones no tienen una sola naturaleza y no responden siempre a una lógica instrumental o de costo-beneficio como algunos han señalado; la naturaleza de las creencias y argumentos puede ser, entre otras, de carácter emocional y afectiva, o bien estar basadas en la adhesión a un valor o a una norma (Boudon, 2003).

Asumiendo que no se trata solo de pensamientos divergentes ni abstracciones, las racionalidades corresponden a estructuras de pensamiento y acción, condicionadas y enraizadas en contextos concretos, dentro de los cuales se sitúan y posicionan los actores y sus acciones. Dentro de un contexto particular, cada actor individual se posiciona de acuerdo a su relación con dos elementos: el poder y el saber. A partir de ellos, en tanto coordinadas, se define el campo de información y decisión que dispone el sujeto.

En tal sentido, las características de la acción realizada, así como de las racionalidades que subyacen a ella, siempre serán resultado de la capacidad que tenga el individuo de reconocer los condicionamientos que lo afectan y sus propias preferencias y darse a sí mismo una intención de acción.

A partir de esto, se entiende que tanto las características del contexto institucional, así como la posición que el individuo ocupe al interior de él influirán sobre el individuo enmarcando y condicionando, aunque no determinando unívocamente, sus maneras de pensar, sentir y actuar.

- **Segundo anclaje: Una mirada que reconoce la complejidad de las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente**

Tradicionalmente las relaciones entre el campo de la formación inicial y el del ejercicio docente se han evidenciado como complejas. Si bien en términos teóricos se asume como supuesto que entre estos campos existen, o deberían existir, relaciones de articulación, en términos prácticos funcionan como escenarios separados e incluso escindidos.

Investigaciones recientes dan cuenta de ciertas tensiones y distancias presentes entre ambos campos (Pogré, 2004); a modo de síntesis, es posible mencionar:

- **Currículo unificado v/s libertad académica.** Latente es la discusión acerca de si las instituciones de formación de profesores debieran compartir un currículo unificado o si, por el contrario, debe primar la libertad académica de cada institución para definir su orientación y propuesta formativa. Esto ha llevado a la coexistencia de modelos que se inscriben en la primera configuración (como es el caso de varios países de América Latina, entre otros, Chile) y otros en la segunda (como el caso de Estados Unidos e Inglaterra). A este respecto los procesos de acreditación en Chile pueden ser vistos como instancias de revisión de los programas y carreras de formación, de acuerdo a ciertos criterios externos, pero dentro de un marco de reconocimiento de la autonomía que posee cada institución formadora. Por el contrario, los procesos de certificación profesional se constituyen en intentos de “regular” las características y competencias de los profesionales en ejercicio de acuerdo a un cierto criterio de estandarización.

El punto es la necesidad de asegurar la calidad de la formación de profesores, de una parte, y, de otra, la de los desempeños profesionales.

- **La orientación académica de la formación v/s las demandas a la escuela y necesidades del sistema educativo.** Se trata, pues, de un rasgo fundamental que permite comprender el tipo de relaciones que establecen las instituciones de formación docente con los distintos niveles del sistema educativo y sus instituciones.

A nivel de la formación de profesores, podemos considerar como ejemplos las características que asumen los dispositivos de práctica profesional que deben realizar los futuros profesores, el grado de conocimiento y tipo de problematización educacional que en el espacio de formación logran elaborar los estudiantes de pedagogía; expresiones de la distancia, la falta de información y la escasa comprensión que poseen de aquello que pasa efectivamente en las escuelas.

A nivel del desempeño laboral, nos encontramos en la actualidad frente a un escenario en el que para mejorar los aprendizajes que logran los alumnos en la escuela se requiere mejorar las prácticas de los actores escolares y, particularmente, de los

profesores. En esta línea, una de las apuestas concretas de la autoridad política ha sido reestructurar los currículos de la formación inicial y potenciar la formación continua a través de programas de perfeccionamiento de los docentes y sus prácticas².

En una perspectiva de contrastación de la hipótesis de la existencia de distanciamientos, tensiones y rupturas entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio docente, resulta sugerente avanzar en el estudio no solo de las rupturas existentes, sino también de las continuidades latentes y considerarlas no como alternativas excluyentes, sino como tipos de relaciones que coexisten.

Las continuidades emergen al centrar la atención en el actor pedagógico, concebido como un “actor social” que desarrolla una trayectoria donde se vinculan formación y, más específicamente, formación inicial con ejercicio laboral. Desde la perspectiva de la formación inicial la trayectoria corresponde, operacionalmente, al recorrido que realiza el actor desde una posición de estudiante de pedagogía hacia una posición de docente en ejercicio al interior de una escuela.

Una trayectoria supone, por definición, puntos de partida e itinerarios que encuentran sentido en la subjetividad del actor que transita entre ambos campos, pues es él quien, individualmente, construye “puentes” entre dichos campos. En una misma trayectoria es posible encontrar líneas de continuidad y puntos de ruptura que permiten diferenciar entre un antes y un después.

Las motivaciones, saberes, conocimientos, intenciones, valores que sustenta un profesor constituyen, en términos generales, las “buenas razones” que éste tiene para creer lo que cree y hacer lo que hace. Preguntar a un profesor “por qué” sustenta y defiende una “propuesta pedagógica” y realiza una “práctica pedagógica” tal, nos permite conocer las “buenas razones” que este profesor se da a sí mismo y a otros para explicar o justificar su quehacer; ir más allá de la descripción e interrogarlo acerca de “dónde” y “cómo” configuró esas “buenas razones” permite profundizar en las relaciones de (des)articulación entre la formación inicial que tuvo y los modos en que se desempeña en la actualidad.

No se defiende aquí la idea de que haya un solo modelo de articulación, sino que más bien se hipotetiza sobre la existencia de distintos tipos o modelos de articulación donde coexisten continuidades y rupturas. Esta idea se apoya en el reconocimiento de que cada actor elabora y reelabora sus articulaciones o desarticulaciones de manera individual, pero condicionado por factores institucionales y socioculturales de su contexto específico. A este respecto, una de las debilidades de la formación inicial es que

² En esta ocasión no profundizaremos en el análisis de los impactos que han tenido los programas de perfeccionamientos sobre las prácticas, pero es un hecho que no han logrado el impacto transformador esperado.

no logra modelar significativamente dicha articulación y que, ante esta situación, cada actor lo hace “como cree” o “como puede” mejor hacerlo.

Retomar la perspectiva del actor docente y relevar sus subjetividades permite conocer cómo ha sido el devenir profesional del docente y considerar tanto a la formación inicial como a los escenarios de ejercicio laboral como etapas de una trayectoria de desarrollo profesional continuo, donde tanto las subjetividades como las acciones de los actores van siendo construidas, deconstruidas y reconstruidas permanentemente.

Modelo teórico-metodológico

El diagrama que se presenta más adelante da cuenta del modelo de investigación que sirve de base al estudio; este modelo se articula en base a una estructura de tres niveles que se relacionan de un modo jerárquico.

En el primer nivel se presenta el campo de estudio de la investigación, constituido por dos componentes, a saber: el Sistema de Educación Superior y el Sistema Educativo Escolar. Al interior del Sistema de Educación Superior se encuentran las Instituciones de Formación Inicial Docente y, en su interior, las propuestas de formación inicial docente. Dichas propuestas tienen múltiples formas y maneras de expresión tanto material como simbólica, dos de ellas son privilegiadas por tratarse de expresiones formales de las orientaciones y propósitos formativos: las mallas curriculares y los programas de estudio. A través de estos dispositivos se lleva a cabo la formación de aquellos que ingresan como estudiantes de pedagogía y participan de procesos formativos que tendrán duración y modalidades diversas. Al término de dicho proceso, el actor se encuentra “ya formado” y es “titulado” como especialista en un ámbito del saber y el hacer, encontrándose en condiciones de incorporarse al campo del desempeño laboral, para que una vez dentro de este dé cuenta de los conocimientos, saberes, destrezas, habilidades, competencias en función de las cuales ha sido formado.

Son justamente los procedimientos conducentes a la toma de decisiones profesionales dentro del campo de desempeño específico, así como las decisiones mismas, lo que se actualiza en la práctica pedagógica y las acciones concretas, su expresión. Desde esta perspectiva, las decisiones de los actores producen prácticas de determinadas características y determinados efectos, algunos de ellos esperados y otros no.

Las instituciones escolares constituyen el segundo componente que contribuye a configurar el campo de estudio de esta investigación. Un componente que, a pesar de estar escindido del de la formación inicial, posee con éste relaciones que podríamos considerar de cierta continuidad, en términos teóricos y pragmáticos. Esta continuidad está contenida en la trayectoria que lleva a cabo el actor individual, primero estudiante y, posteriormente, profesor en ejercicio.

Al interior de este segundo campo se ubica en un primer nivel al Sistema de Educación Escolar y en un segundo nivel a la institución escolar (escuela), al interior del cual se reposiciona el actor docente, aquel que fue alumno del sistema educativo y estudiante de pedagogía, ahora ingresa como profesor a un contexto que lo resitúa como “profesional en ejercicio”.

Su práctica pedagógica constituye, en muchos casos, el objeto principal de su ejercicio profesional; práctica que se encuentra influenciada por múltiples componentes: las experiencias escolares y personales del sujeto, los aprendizajes adquiridos como estudiante de pedagogía, las características del contexto escolar general y las necesidades y demandas específicas del contexto institucional en el cual se encuentra.

La flecha –de línea entrecortada– representa las continuidades que porta la trayectoria del actor docente; las otras, las continuidades posibles, y deseables, entre el campo de la formación y el del ejercicio profesional.

En el segundo nivel del diagrama se presenta el objeto de estudio: las racionalidades subyacentes a ambos campos. A fin de acceder al objeto de estudio, se consideran como evidencias privilegiadas para el contexto de la formación inicial las mallas curriculares y los programas de los cursos que la integran y en las cuales fueron formados los profesores considerados en el estudio; respecto del contexto escolar; las prácticas pedagógicas que realizan profesores y profesoras en la escuela son consideradas como evidencias de la actualización de los saberes, conocimientos y acciones pedagógicas que cada profesor posee y utiliza en su quehacer profesional cotidiano.

En el contexto de esta investigación, las prácticas pedagógicas son concebidas tanto desde la perspectiva comportamental como desde las subjetividades que poseen y actualizan los sujetos. Esta noción implica reconocer la posesión, por parte del actor, de un cuerpo de conocimientos, saberes, creencias y sentidos heterogéneos que sustentan y orientan las decisiones y acciones que lleva a cabo; componentes que, en su conjunto, constituyen el capital de saber profesional acumulado por el profesor.

Sin embargo, este capital no actúa como simple reserva a la cual el actor recurre a cada momento en busca de herramientas para hacer frente a situaciones de su quehacer cotidiano; de ser así inevitablemente se instalaría el dominio de una lógica de reproducción. La consideración del profesor como actor racional-individual-situado supone aceptar la existencia de espacios de incertidumbre, en los que a pesar de los condicionamientos a los que está sometido, el actor posee márgenes de libertad para decidir cómo actuar.

La noción de “decisión” puede ser definida como la posibilidad limitada que todo actor tiene de escoger entre las distintas alternativas que le ofrece un repertorio, también limitado, de posibilidades. La amplitud del repertorio de alternativas estará condicionada por la ubicación en que se encuentra el actor –en términos de posición

al interior de una estructura organizacional y de la información que dispone—. En tal sentido es, de acuerdo al posicionamiento del profesor, a su trayectoria y a las condiciones en que está situado, que éste podrá vislumbrar qué alternativas de decisión y acción se le presentan como deseables, posibles y factibles de considerar, cuáles les resultan más adecuadas, pertinentes, significativas, con mayor “sentido” de acuerdo a su “capital de saber profesional” y las características de la situación específica a la que está enfrentado; y, finalmente, elegir.

A continuación, en el tercer nivel del diagrama se presenta la pregunta central que articula el problema de investigación y que aparece formulada como sigue: ¿Cuáles son las relaciones entre las racionalidades de ambos campos?

A partir de lo anterior, se incluye el objetivo principal que orienta el estudio: Caracterizar las relaciones entre las racionalidades del campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional docente.

Sobre la misma estructura, el diagrama 2 da cuenta del modelo metodológico empleado en el estudio.

Diagrama 1

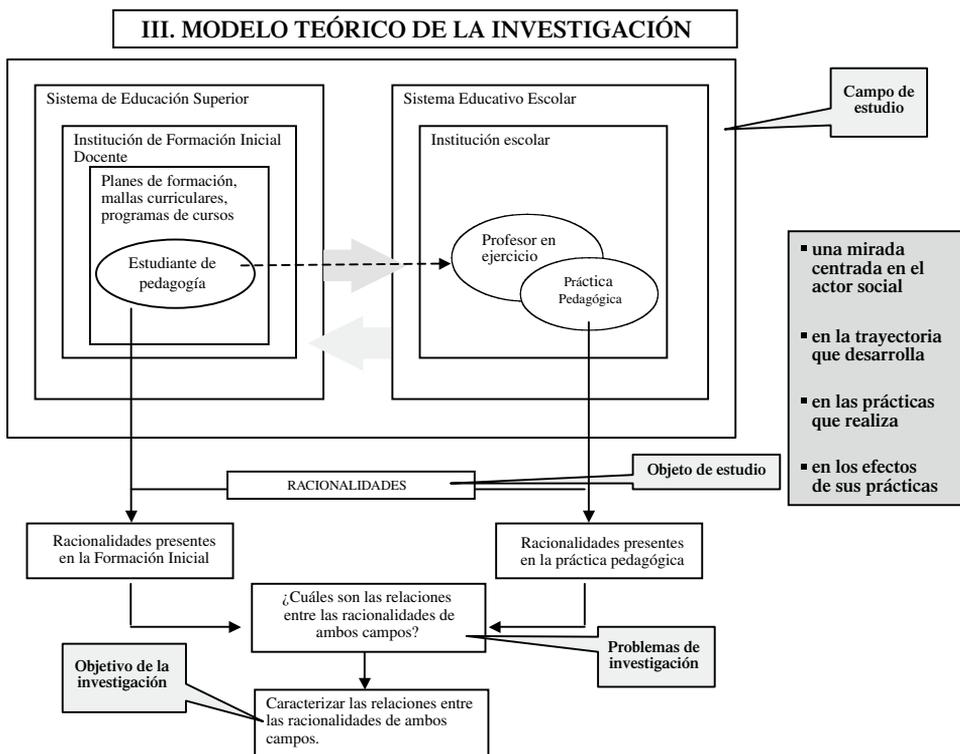
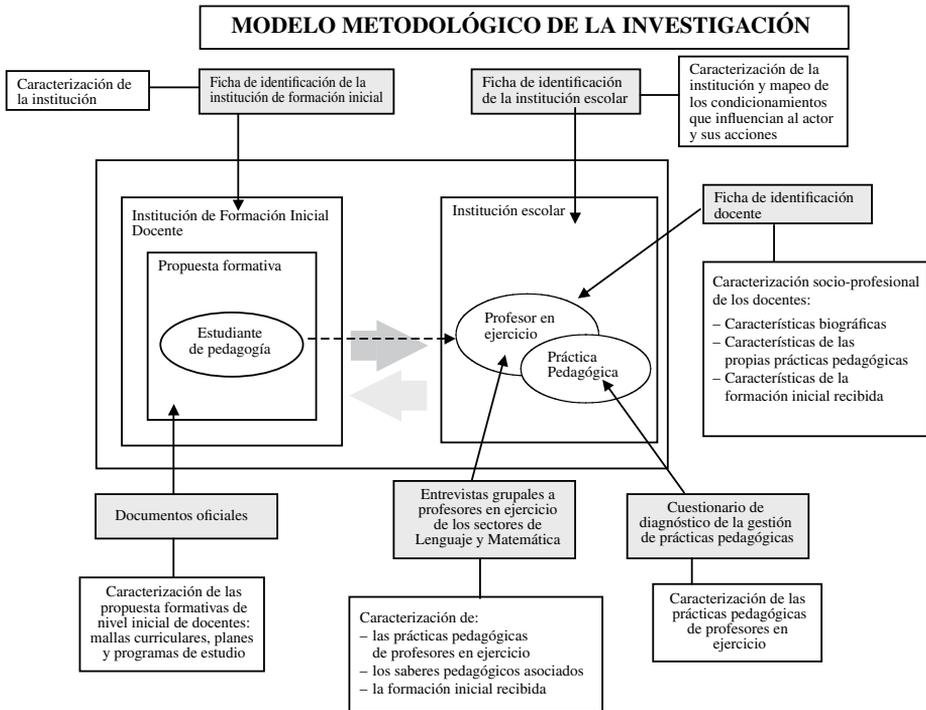


Diagrama 2



Resultados de investigación

Utilizando como criterios de diferenciación la dependencia administrativa y los resultados obtenidos en una evaluación nacional, se seleccionaron 30 establecimientos en los que aplicó una encuesta a 120 profesores y profesoras de Educación General Básica (1er y 2º ciclo de enseñanza); y, a continuación de entre estas escuelas, se seleccionaron 6 en las que se procedió a realizar entrevistas en profundidad a un total de 38 docentes.

- **La mirada de los profesores sobre sus propias prácticas de enseñanza.** Los resultados obtenidos dan cuenta que todos los profesores encuestados hacen una valoración muy positiva de su práctica pedagógica. El conjunto de ellos señala como el aspecto más positivo de su docencia “la implementación de la enseñanza” y el más débil sus “responsabilidades profesionales”.

En la etapa de preparación de la enseñanza, el conjunto de los profesores valora muy positivamente la organización y adecuación que realiza entre los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos; pero uno de los nudos críticos es la coherencia entre las estrategias de evaluación con la disciplina que enseña y con el marco curricular nacional.

Los profesores perciben que la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de todos sus estudiantes es un aspecto bien logrado, pero se muestran críticos respecto de las bajas expectativas que poseen respecto de sus estudiantes y de sus posibilidades de aprendizaje, así como del uso que hacen de diversos recursos para la enseñanza.

Una vez dentro de la sala de clases, el ámbito mejor evaluado por los docentes, la evaluación y monitoreo que realizan de los aprendizajes de sus estudiantes es un punto fuerte; mientras que los aspectos débiles se refieren a la capacidad de comunicar en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje y a la utilización que hacen de estrategias de enseñanza que sean desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes.

Finalmente, de entre las responsabilidades profesionales, el componente menos logrado a ojos de estos docentes, una de las principales fortalezas radica en la reflexión sistemática que dicen realizar sobre su práctica; y entre las debilidades, las relaciones con los padres y apoderados, así como el manejo de información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Cuadro 1

Dominio	Concepto	4°	8°	Promedio Global
1	Preparación de la enseñanza: Implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad.	3.43	3.36	3,40
2	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	3.44	3.41	3,43
3	Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	3.43	3.46	3,45
4	Responsabilidades profesionales.	3.14	3.23	3,18

Desde la perspectiva de los resultados de aprendizaje por establecimiento, la tendencia descrita se mantiene, tanto para el grupo de docentes de establecimientos con buenos resultados como para los otros. Sin embargo, los docentes insertos en establecimientos con malos resultados se muestran más críticos con su práctica.

Diagrama 3

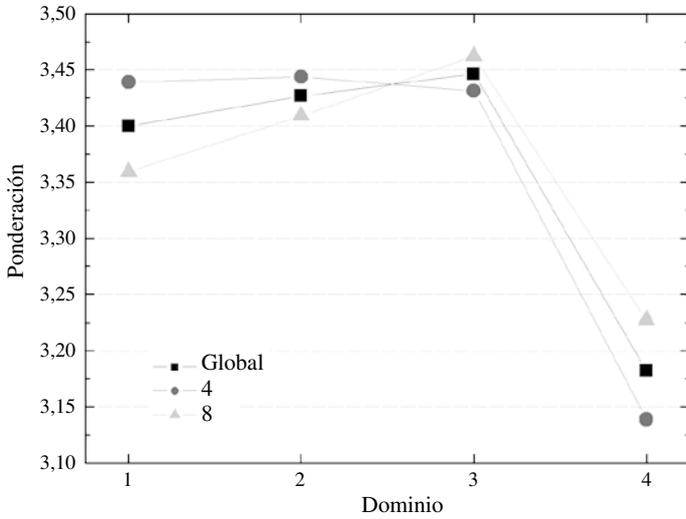
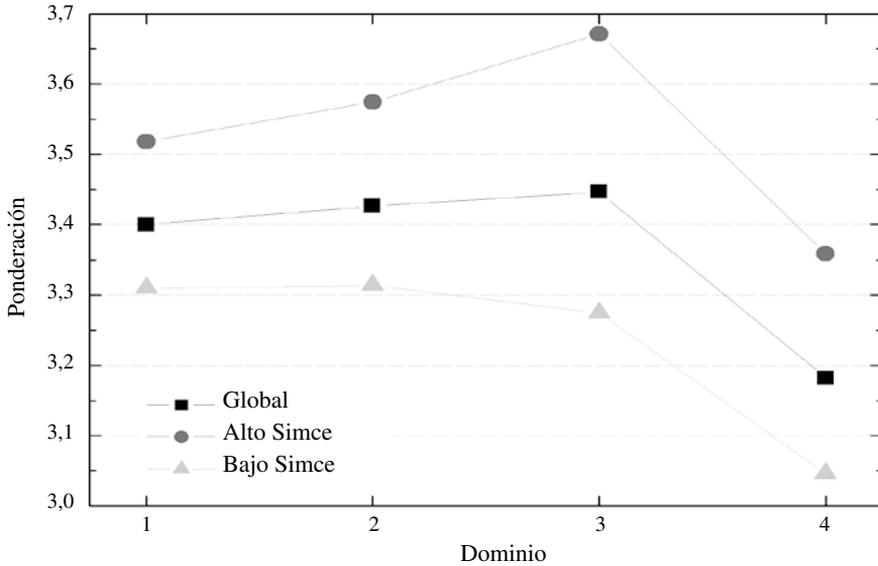


Diagrama 4



Cuadro 2

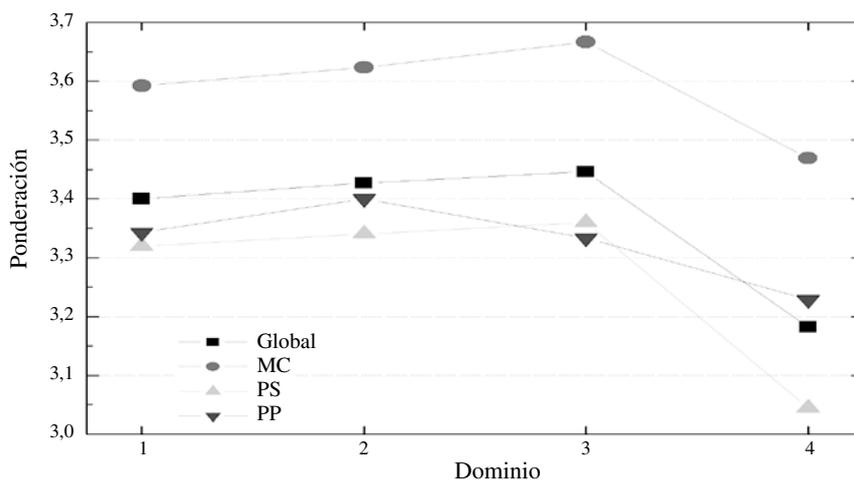
Dominio	Concepto	Promedio Alto SIMCE	Promedio Bajo SIMCE
1	Preparación de la enseñanza: Implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad.	3,52	3,31
2	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	3,57	3,31
3	Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	3,67	3,27
4	Responsabilidades profesionales	3,36	3,05

De acuerdo al tipo de establecimiento educativo, los docentes de establecimientos privados pagados se muestran más autocríticos con su propia práctica y, particularmente, con su enseñanza; y valoran como elemento más positivo la instauración de un buen clima en el aula.

A diferencia de estos, los profesores de escuelas que reciben aporte del Estado se muestran bastante menos críticos con su práctica pedagógica y su enseñanza, la que resulta bien evaluada y es claramente un elemento fuerte de dicha práctica.

Es interesante que sean los docentes de escuelas públicas quienes mejor evalúan su desempeño, justamente porque son quienes hoy aparecen como más cuestionados por las características de su práctica y los resultados de su enseñanza.

Diagrama 5



Cuadro 3

Dominio	Concepto	MC	PS	PP	Promedio Global
1	Preparación de la enseñanza: Implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad.	3.59	3.32	3.34	3,40
2	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	3.62	3.34	3.40	3,43
3	Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	3.67	3.36	3.33	3,45
4	Responsabilidades profesionales.	3.47	3.04	3.22	3,18

En términos generales y más allá de las distinciones planteadas, aparecen de manera consistente las estrategias y coherencia de la evaluación, las expectativas respecto de sus estudiantes y sus aprendizajes, el uso del tiempo para enseñar y las relaciones con los padres como los núcleos conflictivos de la práctica de estos docentes.

- **Las lógicas y razones de los docentes.**

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, fue posible recuperar las principales características de las prácticas de los docentes en ejercicio y las relaciones que estos establecen entre sus distintos elementos. Prácticas pedagógicas de diversos tipos se entremezclan y superponen, con matices en unos casos y otros.

En el diagrama 6 se presenta una visión global de los resultados.

En términos generales, los profesores entrevistados dan cuenta de prácticas donde se entremezclan acciones de distinta naturaleza y orientación, que están sustentadas en una diversidad de saberes, donde los de sentido común y carácter práctico predominan.

Uno de los focos de atención es la poca utilidad que atribuyen a la formación inicial recibida y el distanciamiento que declaran entre su quehacer actual y dicha formación.

Existe, también, una hipervalorización de la experiencia práctica, un predominio de sus criterios individuales al momento de planificar la enseñanza y una perspectiva del rol docente como “socializador”.

La principal utilidad de la formación docente reside en el aprendizaje de los contenidos y metodologías de enseñanza.

En palabras de estos docentes, la formación inicial aparece como un objeto tensionado, pues aunque señalan la importancia de la certificación académica y profesional

Sin embargo, resulta muy compleja la vinculación que los docentes establecen entre los aprendizajes adquiridos en el ejercicio de la práctica docente y una lógica de la transformación de la misma práctica. Significará que ¿desde una lógica práctica se podría esperar la emergencia de una lógica de la transformación?

En escuelas con bajos resultados, los docentes agregan que tanto para planificar como para evaluar utilizan sus propias expectativas sobre sus estudiantes y los resultados; y que frente a dificultades recurren a esquemas previos y a las normas del establecimiento. En este caso, la lógica operante se caracteriza porque en ella se combinan reproducción y transformación, el ejercicio docente aparece como una realidad que se reconoce compleja y tensionada, donde los profesores vislumbran la existencia cotidiana de un proceso de toma de decisiones, pero que resuelven de manera individual y personal.

Por su parte, en establecimientos con buenos resultados de aprendizaje los docentes declaran intentar permanentemente la adecuación de los objetivos de la enseñanza a las características de sus estudiantes y del establecimiento. En este contexto, la búsqueda de coherencia entre planificación y evaluación aparece como una constante.

Otras de las características de las lógicas de estos actores aluden principalmente a los criterios de estructuración y planificación de la acción, donde los saberes de experiencia asociados a la acción práctica, la fuerte presencia del aprendizaje práctico por parte del profesor, la estructuración de la acción pedagógica sobre la base de normas y los criterios de evaluación centrados en las expectativas del actor se constituyen en elementos característicos.

Finalmente, si se considera el tipo de establecimiento, es posible señalar que en los establecimientos públicos algunos elementos característicos son: la ausencia de prácticas de análisis pedagógico y una caracterización de su práctica básicamente como respuestas a estímulos de su entorno.

El sujeto y sus criterios personales son el insumo principal de todos los procedimientos, instancias y acciones pedagógicas, su predominio no tiene contrapeso en términos de perspectiva.

En el caso de establecimientos privados, los profesores reconocen en el discurso cierta importancia y validez a la formación docente, pero se reconoce en las condiciones del propio contexto institucional el principal insumo del quehacer profesional y logran vislumbrar –al menos en algunos casos– el diálogo entre categorías teóricas y realidad práctica.

Nuevamente contenidos y metodologías constituyen el principal aporte de la formación recibida; sin embargo, los docentes basculan entre operar dentro de una lógica de la reproducción y una de la transformación.

Prácticas impulsivas y repetitivas se entremezclan, pero la necesidad de estructura de la acción es un elemento característico. En estos casos, la tensión entre teoría y práctica se evidencia con mayor claridad como un nudo crítico para los docentes.

Algunas ideas para repensar modelos y sentidos de la formación docente

- ***Pistas sobre las lógicas y racionalidades de los docentes insertos en el campo del ejercicio profesional***

Si bien los resultados del estudio dan cuenta de lógicas y racionalidades diversas, en términos globales es posible identificar aspectos compartidos, tales como:

- la importancia atribuida a la experiencia personal escolar y a los aprendizajes logrados en ella
- la fuerte presencia de saberes experienciales y de sentido común asociados a las prácticas pedagógicas y particularmente a las prácticas de enseñanza.
- la mayoría de los profesores sustenta una mirada profesional enraizada en el contexto escolar en el cual están insertos; la escuela, su escuela más particularmente, es no solo escenario sino también condicionante de sus acciones y de los logros y fracasos de sus estudiantes.
- la presencia de apreciaciones personales, cargadas valóricamente, impregnan las creencias, imágenes, sentidos, representaciones, decisiones y acciones de este grupo de profesores.

Los rasgos descritos están a la base de los supuestos y opciones de las teorías y modelos pedagógicos vigentes en estas escuelas, particularmente en aquellas que reciben a alumnos de sectores más pobres, pues es a los docentes a quienes se responsabiliza por los resultados deficientes que obtienen los alumnos en las mediciones nacionales; y se expresa, claramente, en las bajas expectativas que los profesores evidencian respecto de sus estudiantes.

Sobre la perspectiva que estos profesores tienen del rol del docente, es posible señalar que la imagen del formador-elaborador de conocimientos educativos desde y sobre la práctica educativa es una imagen poco frecuente; aparecen con mayor fuerza el profesor socializador y el profesor-instructor, con predominio del primero. Desde la mirada de los actores docentes, las características de su quehacer profesional son amplias y no claramente perfiladas. El profesor que “pasa materia” versus aquel que deja de hacer clases por “acoger emocionalmente” a sus estudiantes son dos polos que coexisten.

¿Es su trayectoria profesional y la escuela en la que estos profesores trabajan o su vida personal lo que más ha influido en “producir” esta racionalidad?, podrían ser ambas..., quizás uno de los enclaves radica en que ni una ni otra han sido ni son, en los contextos de formación y desempeño, objeto de análisis profesional.

Otro rasgo característico de la lógica de estos actores es la alta autovaloración respecto de sus prácticas, lo que evidencia una carencia de sentido crítico y conciencia de las propias debilidades y de las de sus pares.

En aquellos casos donde hay mayor claridad respecto de quién es y cómo es el estudiante alumno, qué los define profesionalmente como profesores, cuál es el aporte que la escuela y la educación pueden hacer a este grupo de alumnos y sus familias, es donde se trata de profesores de especialidad insertos en establecimientos donde se obtienen mejores resultados de aprendizaje.

La formación inicial a este respecto aparece distante, lejana e inútil, algo similar ocurre con respecto a las instancias de especialización, capacitación o perfeccionamiento continuos; los profesores critican su excesiva teorización, su falta de conocimiento y anclaje en la realidad educativa. El aspecto más cercano entre lo que aprendieron en la formación inicial y lo que ahora hacen en sus escuelas es el contenido que enseñan, pero sobre este claramente hay deficiencias ya diagnosticadas. Por lo demás, frente a la pregunta por aquel aspecto que los define profesionalmente, los profesores señalan que es “el ejercicio de la docencia”, no alguna manera de hacerlo en particular ni tampoco algún contenido específico.

La situación es compleja y da cuenta de cierta ambigüedad, pues al no haber conciencia de cuál es el contenido de la propia profesionalidad, al no tener claridad de las fuentes y formas de aprendizaje profesional y ante la presencia de modelos orientadores que adolecen de sentido para estos actores, el riesgo de “vacío” es latente.

- ***Pistas sobre las lógicas y racionalidades de la formación inicial***

Academicismo, encierro, teorización excesiva, disociación entre formación teórica y práctica, entre academia y realidad son elementos característicos de la mirada de los docentes hacia la formación recibida.

Sin embargo, frente a la pregunta si da igual estudiar en cualquier institución, la respuesta es claramente que no. Entonces emergen los argumentos que hablan de los “sellos” institucionales y las diferencias entre los egresados de unas y otras instituciones.

Entre ambos campos, el de la formación y del ejercicio profesional, hoy existen numerosas tensiones, que se sitúan a distintos niveles del sistema:

- **Tensiones a nivel institucional.** Las orientaciones, criterios de funcionamiento, focos de atención, objetivos, modos de hacer y resolver de las instituciones de formación y de las instituciones educativas no están alineadas ni muchos menos.

Instituciones de formación, con sus lógicas académicas, e instituciones escolares, con sus lógicas basadas en el “saber experiencial” y el “saber práctico”, poseen lenguajes y códigos culturales que no son compartidos y difieren en aquello que consideran “un problema”. Aquello que tiene sentido en la institución de formación no lo tiene necesariamente en la escuela y viceversa.

- **Tensiones a nivel de las propuestas formativas.** Las propuestas formativas de las instituciones de formación docente se inspiran y aspiran a lograr modelos

ideales que se operacionalizan en los perfiles de egreso de sus estudiantes. Por su parte, la escuela actúa enmarcada por su proyecto educativo, si lo tiene, por el sistema de regulaciones que estructura el sistema –en el caso de establecimientos municipales y particulares subvencionados– y por las orientaciones que prefiera –en el caso de las escuelas privadas–; en este sentido, las expectativas sobre el ser y hacer del docente y del buen docente son distintas y ante la ausencia de modelos orientadores claros, que sean, a la vez, dinámicos y flexibles, la posibilidad de desinstalación profesional constituye un riesgo.

- **Tensiones sobre la “profesionalidad docente”.** Se trata, finalmente, de la tensión principal. Claramente, la construcción de la profesionalidad docente se nutre de los aprendizajes adquiridos en ambos campos, pero ¿cuáles son más significativos y relevantes para quienes van construyendo su profesionalidad? De la formación inicial, los profesores rescatan el que aprendieron contenidos disciplinares para enseñar en la escuela. Sin embargo, la selección de dichos contenidos y los modos de enseñarlos de manera efectiva a sus alumnos, es algo que aprendieron después. El contexto escolar emerge entonces como espacio de nuevos aprendizajes “útiles” para la docencia y el quehacer profesional³.

Claramente, las demandas dirigidas hacia los profesores en ejercicio, a partir de su reconocimiento como actores claves dentro de los procesos y resultados educativos, han aumentado de manera creciente en los últimos años; sin embargo, el análisis de su perspectiva y experiencia acumulada sobre los mismos procesos y resultados no ha tenido la misma atención.

Resulta paradójico que mientras se reconoce que el saber de carácter práctico, adquirido tanto a través de la experiencia escolar como alumno y profesor como del diálogo y modelamiento entre pares, no ha sido suficientemente descrito, analizado y seguido en su evolución. Este saber práctico sobre la práctica pedagógica no lo es todo, sino parte de un conjunto de saberes plurales que el sujeto articula como “saber pedagógico en uso”, el cual concurre junto a otros componentes a configurar la subjetividad del actor: sus saberes, sus creencias, sus valoraciones, sus motivaciones.

En tal sentido, la perspectiva del actor con sus subjetividades requiere ser considerada y reconocida como un elemento clave de las relaciones actuales y potenciales entre formación y desempeño. El actor, con su subjetividad, conoce, interpreta, adquiere, asume, critica, elabora y reelabora estas relaciones, de manera individual, pero también de manera colectiva, es decir, con otros, con sus pares. Algunos estudios dan cuenta de

³ A este respecto, ver Latorre, M. (2002), *Saber pedagógico en uso, caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis de Doctorado, Universidad René Descartes, París 5, Sorbonne-Pontificia Universidad Católica de Chile.

lo significativo de las “comunidades de aprendizaje” y las redes de maestros, así como de sus potencialidades.

Se constata que es a partir de esas visiones subjetivas que los actores toman decisiones y actúan, pues en una práctica pedagógica coexisten acciones impulsivas –no pensadas ni reflexionadas– junto a acciones repetitivas –que se fundan en una lógica de reproducción–, y otras que sí son fruto de una reflexión y una intencionalidad más clara a los ojos del actor. En unas y otras ha habido opciones y decisiones que, si bien en los dos primeros casos ya hacen parte del acervo profesional del docente, en las del tercer tipo aparecen como más evidentes, considerando que implican situaciones que representan algo de novedad para el actor, quien para enfrentarlas requiere emprender un nuevo proceso de reflexión y decisión.

Conclusión: Las relaciones entre el campo de formación inicial y el campo del ejercicio profesional docente: un foco estratégico de intervención

Tradicionalmente, tanto la formación de profesores como el ejercicio docente han sido abordados conceptual y pragmáticamente de manera singular y aislada, aun teniendo a la base el supuesto de que intervenir en el primero de los campos produciría consecuencias en el segundo, supuesto bastante cuestionado en la actualidad.

Es necesario avanzar hacia una relectura comprensiva de las relaciones entre los campos, a fin de visualizar que dichas relaciones no son homogéneas, simples, lineales y directas, sino heterogéneas y complejas; que las relaciones se sitúan tanto a nivel de los componentes como de los actores involucrados; y que es no solo posible, sino también pertinente aproximarse a considerar estas relaciones desde una perspectiva de continuidades y discontinuidades que coexisten de manera simultánea.

Tales continuidades y discontinuidades requieren, además, ser consideradas dentro de su campo de historicidad, como marco contextual y condicionante de cómo se van estableciendo dichas relaciones, en diálogo con las demandas y necesidades de la sociedad hacia la educación y el sistema educativo. En tal sentido, es importante considerar como clave de lectura que las relaciones entre formación y desempeño docente son relaciones que cambian a lo largo del tiempo.

Hoy la noción de “profesionalidad docente” es un concepto clave, desde el cual se configura la discusión respecto de ¿qué sabe y debe saber un profesor?, ¿cuáles son los conocimientos de base que debe poseer?, ¿cómo los actualiza y utiliza?, ¿en qué condiciones lo hace?, ¿cómo fortalecer el dominio de ese cuerpo de saberes fundamentales? y ¿cómo fortalecer las buenas prácticas pedagógicas? Pero pensar que el promedio de edad de los docentes bordea los 50 años, nos lleva a considerar que sin duda años atrás el concepto central y las preguntas para la discusión eran otras distintas, porque la representación y concepción de la educación y la escuela eran también distintas.

Desde esta perspectiva, las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional se abren como un campo relevante de estudio e intervención, respecto del cual es necesario producir conocimiento estratégico para, entre otros, mejorar los programas de formación no solo inicial sino también continua de docentes, para el diseño de programas de apoyo a la inserción de profesores principiantes, para diseñar propuestas de acompañamiento al mejoramiento de prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio y para la implementación de estrategias y sistemas de evaluación docente.

Considerar las relaciones entre formación de profesores y ejercicio docente como foco estratégico de intervención implica la necesidad de constituirlos como objeto de estudio en torno al cual desarrollar una línea de investigación, cuya significatividad radica en los aportes que se pueden hacer tanto para el mejoramiento de las características de la formación docente y de las prácticas pedagógicas de actores e instituciones educativas, como para el diálogo entre los campos.

Es clave encontrar ejes comunes entre formación y ejercicio profesional, para avanzar en la discusión y las propuestas acerca de qué profesional docente requerimos hoy para lograr una educación de calidad y que sea equitativa. Tal vez, incluso, desde el reconocimiento de la diversidad de contextos educativos, con necesidades y demandas específicas, podamos concordar en que lo que requerimos son diferentes tipos de profesionales, pero, en cualquier caso, profesionales de excelencia. Desde esta perspectiva, la producción de conocimiento referido a cómo formar buenos profesores es esencial, tanto para la elaboración de nuevas propuestas como para el diseño de políticas sobre formación y evaluación de docentes e instituciones educativas.

Bibliografía

- Avalos, B.** (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Ministerio de Educación, Chile.
- Avalos, B.** “Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales”. www.ibe.unesco.org.
- Boudon, R.** (2003). *Raison, bonnes raisons*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Dubet, F. y Martuccelli, D.** (1994). *La sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil, Paris.
- Duru-Bellat, M.** (1999). “La sociologie des inégalités sociales à l'école, entre engagement et distanciation”. En: Meuret, D. (eds.), *La justice du système éducatif*. De Boeck Université, Belgique.
- Duru-Bellat, M.** (2002). *Les inégalités sociales à l'école*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Gajardo, M.** (2004). *Políticas públicas en educación. Aportes desde las reformas educativas en América Latina*. Seminario Liderazgo en el aula. ¿Realidad o utopía? Conversaciones con Andy Hargreaves. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, agosto.
- IIPE-UNESCO** (2001). *Formación docente inicial*. Informes Periodísticos, Buenos Aires.
- González, M.E.** (1999). *Creencias, atribuciones y autoeficacia en profesores de enseñanza básica municipalizada*. Tesis de Doctorado, presentada al Programa Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Guzmán, M. A.** (2002). *Interacción emergente en el aula: una aproximación desde su configuración curricular*. Tesis de Doctorado, presentada al Programa Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Latorre, M.** (2002). *Saber pedagógico en uso, caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis de Doctorado, Universidad René Descartes, Paris 5, Sorbonne-Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Latorre, M.** (2005). “Continuidades y rupturas entre Formación Inicial y Ejercicio Profesional Docente”, *Revista digital de la OEI*, número 37, mayo.
- Latorre, M.** (2005). “¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio?”, *Revista digital PREAL*, junio.
- Latorre, M.** (2006). “Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente”, *Revista Foro Educativo*. Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
- Rojas, M. T.** (2004). “Reflexiones en torno a la equidad escolar en Chile”, *Revista Persona y Sociedad*, volumen XVIII, N° 3: 9-30, diciembre.
- MINEDUC** (2003). “Marco para la Buena Enseñanza”.
- Pasmanik, D.** (2001). *La praxis educativa en la enseñanza de la lengua materna: un análisis desde la interactividad en el aula*. Tesis de Doctorado, presentada al Programa

Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Pogré, P.** (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. UNESCO-Proeduca-GTZ.
- Reimers, F.** (2003). “Las buenas maestras en América Latina”, *Revista Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado-ILADES, Chile, abril, pp. 33-47.
- Richardson, P. y Watt, H.** (2005). “I’ve decided to become a teacher: Influences on career change”. *Teaching and Teacher Education*, 21: 475-489.
- Rivkin, S.G.; Hanushek, E.A. y Kain, J.F.** (2002). *Teachers, schools and academic achievement*, en www.educarchile.cl, 31.07.2003.
- Torres, R. M.** (1996). “Sin reforma de la formación no habrá reforma educativa”, *Revista Perspectivas*, N° 3, septiembre, UNESCO, Paris.
- Vaillant, D.** (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica, PREAL, doc. N° 25, Diciembre.
- Vaillant, D.** (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Documento PREAL, N° 31.
- Vaillant, D.** (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro, España.
- Vautier, C.** (2002). *Raymond Boudon, vie, ouvres, concepts*. Ellipses Editions, Paris.
- Villalta, M.** (2000). *Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica de sala de clase*. Tesis de Doctorado, presentada al Programa Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

FECHA DE RECEPCIÓN: 12 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 12 de noviembre de 2009

LA INTRODUCCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN EL ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS HUMANAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE QUEBEC

*Introducing the concept of competence in the didactic analysis of teaching practices:
the case of Human Sciences teaching in primary education in Quebec*

JOHANNE LEBRUN*
ANDERSON ARAÚJO-OLIVEIRA**

Resumen

Usando como ejemplo la enseñanza de las Ciencias Humanas en la educación básica en Quebec, los autores ofrecen una mirada crítica en relación a la relevancia y al rol adquiridos por los saberes escolares disciplinarios en el desarrollo de competencias en los alumnos. Lo anterior enmarcado en alguno de los tres modelos de competencia descritos en la primera sección del presente artículo. En la segunda parte, se definen las dimensiones utilizadas en el estudio y a continuación se describe la conformación de las disciplinas que resultan de cada uno de los modelos de competencia de acuerdo a las dimensiones seleccionadas. Se concluye con algunas claves con las que sería posible extender así como adaptar el marco de análisis didáctico en la enseñanza basada en competencias.

Palabras clave: competencias, dimensión didáctica, ciencias humanas, prácticas de enseñanza, saberes escolares, educación básica

Abstract

The authors use the teaching of Human Sciences, at primary level in Quebec, as an example to provide a critical view regarding the relevance and role that school subject knowledge has acquired in students' development of competences. To that end, they refer to the three models of competences described in the first section of this article. The second part defines the dimensions used in the study followed by a description of how school subjects are conformed. This conformation is in turn, a result of each competence model according to selected dimensions.

The article concludes with some key ideas which could help to extend as well as adapt the frame of didactic analysis in the competence based teaching.

Key words: *competences, didactic dimension, human sciences, teaching practices, school knowledge, primary education*

* Investigadora asociada de la Cátedra de Investigación de Canadá sobre la Intervención Educativa (CRCIE) y al Centro de Investigación sobre la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias (CREAS). Profesora de la Universidad de Sherbrooke, Facultad de Educación, Departamento de Enseñanza Preescolar y Primaria, johanne.lebrun@usherbrooke.ca

** ©Doctor en Educación. Profesor adjunto. Miembro (estudiante) del Centro de Investigación sobre la Intervención educativa (CRIE). Miembro (estudiante) asociado de la Cátedra de Investigación de Canadá sobre la Intervención Educativa (CRCIE). Universidad de Sherbrooke, Facultad de Educación, anderson.oliveira@usherbrooke.ca

Introducción

Una de las características principales de la mayoría de las reformas educativas que actualmente se desarrollan en el Occidente es la adopción del enfoque basado en competencias. Este enfoque, implementado en Quebec, tanto en la educación primaria (Gouvernement du Quebec, 2001) como secundaria (Gouvernement du Quebec, 2003), contempla el desarrollo de un “saber actuar fundado en la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos” (Gouvernement du Quebec, 2001, p. 4). En dicho enfoque, el alumno recurre tanto “a las experiencias adquiridas en contexto escolar como a aquellas de la vida diaria” [...], esperando que tales “conocimientos puedan servirle de herramientas para la acción” (*Ibid*, p. 5). El enfoque basado en competencias comprende la misión de acercar, o incluso de reconciliar, los saberes escolares disciplinarios y su utilización en situaciones de la vida corriente y profesional. En cierto modo, el concepto de competencia invita a superar las oposiciones entre el sentido común¹ y el saber escolar formalizado; entendiéndose que el objetivo del segundo es alimentar al primero para sistematizarlo sobre una base rigurosa y científica. Así como lo subraya Moniot (2001), “la función de la enseñanza no es rechazar el sentido compartido, sino de hacerlo *entrar* como colaborador activo y responsable” (p. 71). Las palabras de Audigier (2004) apoyan esta idea: “Por un lado, la enseñanza de las ciencias sociales tiene como objeto ayudar a los alumnos a ordenar su experiencia, a reflexionar sobre el mundo en el cual viven, a transmitir el sentido común razonado y a razonar el sentido común y, por otro, esta enseñanza tiene como objetivo introducir al alumno en universos ya constituidos que transmiten el pasado y el presente de los hombres de una determinada manera” (p. 49-50).

En Quebec, la enseñanza de las Ciencias Humanas (historia, geografía y educación para la ciudadanía)² ha sufrido una profunda revisión tanto a nivel de su contenido y

¹ El actuar humano principalmente se basa en el sentido común, el que a su vez es conocimiento práctico y conocimiento intersubjetivo. El sentido común no tiene ninguna pretensión, no aspira ni a la verdad ni a la generalización, pero se interesa en el conocimiento inmediato, “a partir de su fuente que puede ser la razón (en el racionalismo) o la experiencia (en el empirismo)” (Gueorguieva, 2004, p. 4). El sentido común hace parte de la acción, buscando las respuestas adecuadas y eficaces a situaciones problemas y teniendo en cuenta las opiniones de otros. En resumen, “a diferencia del conocimiento científico (y filosófico) que tiene como ideal la verdad irrefutable, el sentido común es la cognición del actuar, un tipo de conocimiento que se orienta hacia un otro ideal de verdad distinto al del conocimiento teórico. Dado que el sentido común es por naturaleza un conocimiento práctico, es que éste puede tener una aplicación en el conocimiento científico y filosófico: garantiza el fundamento del conocimiento discursivo” (*Ibid*, p. 6).

² Después del año 2001, las disciplinas escolares de primaria en Quebec son reagrupadas en cinco dominios de aprendizaje: 1) Idiomas (Francés e Inglés), 2) Matemática, Ciencias y Tecnologías, 3) Universo Social (Historia, Geografía y Educación para la Ciudadanía), 4) Artes (Arte dramático, Artes plásticas y Danza) y 5) Desarrollo Personal (Educación Física y Salud, y Ética y Cultura Religiosa).

organización como de los fundamentos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si en el antiguo programa, estructurado en base a objetivos comportamentales (Gouvernement du Quebec, 1981), esta disciplina escolar³ contemplaba esencialmente la adquisición de los conocimientos y el aprendizaje de algunas habilidades, en el nuevo currículum esta disciplina otorga gran importancia al desarrollo de competencias disciplinarias y a la construcción de saberes esenciales⁴. De esta forma, el objetivo general del dominio de Ciencias Humanas es el de permitir al alumno “construir su conciencia social para actuar como ciudadano consciente y responsable” (Gouvernement du Quebec, 2001, p. 165). A fin de alcanzar este objetivo, el programa de estudios define un conjunto de competencias disciplinarias a desarrollar. Para el primer ciclo de la educación primaria⁵ se propone: Construir su representación del espacio, el tiempo y la sociedad; y para el segundo y el tercer ciclo⁶: Describir la organización de una sociedad en su territorio, Interpretar el cambio de una sociedad y de su territorio, Abrirse a la diversidad de sociedades y de su territorio. En el segundo y tercer ciclo, el desarrollo de estas competencias se basa en el estudio de distintas sociedades que se encuentran preestablecidas en el programa de estudios. Los saberes esenciales vinculados a las características naturales y humanas de las sociedades y de su territorio representan los datos brutos y descriptivos que serán tratados y que permitirán desarrollar los conceptos que precisarán los elementos de interpretación del alumno. En este sentido, las sociedades en estudio representan sólo un “terreno de ejercicio” donde el alumno desarrollará de manera progresiva su propio marco de interpretación sobre las realidades sociales y territoriales. Por la articulación de las competencias disciplinarias y saberes esenciales con las competencias transversales y los dominios generales de enseñanza⁷, esta disciplina escolar comprende nuevos desafíos socioeducativos: contribuir de manera

³ A lo largo de este texto utilizaremos la palabra disciplina en singular para designar las Ciencias Humanas, aunque este dominio de aprendizaje haga referencia a más de una disciplina. Esta decisión se apoya, principalmente, en la utilización del concepto de disciplina escolar planteado por Chervel (1988, 1998) y que es presentado en la sección 2 del presente capítulo.

⁴ Los saberes esenciales designan contenidos que deben ser enseñados (Ej.: clima, actividades económicas).

⁵ El primer ciclo de primaria está compuesto del 1^{er} y 2^o año de educación primaria (alumnos de 6 y 7 años de edad).

⁶ El segundo ciclo comprende al 3^{er} y 4^o año (alumnos de 8 y 9 años de edad), mientras que el tercer ciclo incluye al 5^o y 6^o año (alumnos de 10 y 11 años de edad).

⁷ Los programas de estudio de la escuela de Quebec, tanto para la educación preescolar y primaria como para el primer ciclo de secundaria, se componen de nueve competencias transversales, reagrupadas en cuatro niveles: Intelectual (explotar la información, solucionar problemas, ejercer el juicio crítico, aplicar su pensamiento creativo); Metodológico (utilizar métodos de trabajo eficaz, explotar las tecnologías de la información y la comunicación); Personal y Social (actualizar su potencial, cooperar); Comunicacional (comunicar de manera eficaz) y cinco dominios generales de formación: Salud y Bienestar, Orientación y Emprendimiento, Medio ambiente y Consumo, Medios de Comunicación y Convivencia y Ciudadanía (Gouvernement du Quebec, 2001, 2003).

eficaz a la realización de la nueva misión de la escuela: instruir, socializar y calificar, especialmente por su aporte a la construcción de una visión de mundo (Gouvernement du Quebec, 2001). Por lo demás, los fundamentos que sustentan el proceso de enseñanza y aprendizaje igualmente sufren un cambio. Mientras que el programa por objetivos comportamentales se basaba en un enfoque neoconductista inspirado en los trabajos de Bloom (1956, 1979), el nuevo currículo dice promover un enfoque constructivista.

No obstante, la articulación entre los saberes y el desarrollo de competencias disciplinarias permanece poco explícita en los documentos de orientación y prescripción ministerial. Esta articulación depende del trabajo de didactización y axiologización⁸ efectuado por los profesores en base a criterios aún más desconocidos. De este doble trabajo realizado por los profesores se derivan configuraciones disciplinarias potencialmente muy distintas, sobre todo si se considera la gran polisemia semántica que acompaña al concepto de competencia en la literatura (Caillot, 1994; Lenoir, Larose, Biron, Roy y Spallanzani, 1999) y que encuentra su corolario en los documentos de orientación y prescripción ministerial (Jonnaert, 2002; Lenoir, 2002; Larose, Lenoir, Pearson y Morin, 2005), generando varias perspectivas de articulación entre los saberes escolares disciplinarios y las competencias a desarrollar. En los documentos ministeriales, los encabezados utilizados para cada competencia disciplinaria varían de un dominio de aprendizaje al otro e incluso –en ciertas ocasiones– al interior de un mismo dominio. La competencia hace referencia a las habilidades de tipo procedimental (por ejemplo: solucionar problemas), las que se vinculan con las competencias funcionales (Rey, 1998; Burchell, 1995; Norris, 1991) o a las habilidades intelectuales y críticas (por ejemplo: interpretar realidades sociales), a su vez relacionadas a la competencia “*esciente*” (*Ibid.*) y a veces a las actitudes (abrirse a la diversidad de realidades sociales). De una sección a otra del programa de estudios, la competencia adquiere una nueva forma, un sentido nuevo, una nueva conceptualización. En consecuencia, el reto para los especialistas en didáctica consiste en equiparse de instrumentos de análisis que les permitan caracterizar esta articulación y la configuración que le subyace.

El presente texto se compone de cuatro partes. La primera, introduce de manera resumida los tres modelos de competencias tal como han sido concebidos por Rey (1998), Burchell (1995) y Norris (1991). La segunda parte define las dimensiones utilizadas desde hace de algunos años en los trabajos de investigación del CRIE y del

⁸ El trabajo de didactisation “tiene por objeto operacionalizar la situación de aprendizaje, por las decisiones tomadas en la lógica de los contenidos, los materiales propuestos, las tareas a realizar, las consignas dadas, los criterios de evaluación” (Develay, 1995, p. 26); mientras que el trabajo de axiologización se refiere a la elección “de los contenidos que encierran algunos valores presentes en las relaciones del alumno con el saber, de los alumnos entre ellos, de los alumnos con el profesor, de los saberes con el proyecto de sociedad” (*Ibid.*).

CREAS, para el análisis de la dimensión didáctica⁹ en el discurso de los profesores y en sus prácticas reales, cuestionando la incidencia que tiene la introducción del concepto de competencia en estas dimensiones. La tercera parte describe la configuración disciplinaria que se desprende de cada uno de los modelos de competencias según las dimensiones seleccionadas para el análisis de la dimensión didáctica. Finalmente, la última parte identifica, en grandes líneas, algunas pistas que permitirían ampliar y adaptar el marco de análisis didáctico a tener presente en una enseñanza disciplinaria modulada por un enfoque basado en competencias¹⁰. Así, las interrogantes formuladas en esta última parte del texto se centran, por un lado, en la incidencia potencial de las distintas acepciones del concepto de competencia en las finalidades y en la configuración de los constituyentes de la disciplina escolar tal como ha sido definida por Chervel (1988, 1998) y comprendida en el dominio Ciencias Humanas por Audigier (1995, 1997, 2001) y Prost (1998), y en base a las tres dimensiones constitutivas del sentido definidas por Fabre (1999). Por otro lado, estas interrogantes, igualmente se focalizan en las pistas de análisis a considerar en el estudio por los organizadores de las prácticas de enseñanza –desde una perspectiva descriptiva y comprensiva– relacionados con la implementación de una situación de enseñanza-aprendizaje¹¹ de carácter disciplinario en un contexto de desarrollo de competencias.

1. Los modelos de competencias en la literatura

Después de una revisión crítica de la literatura francófona y anglófona referida a la cuestión de las competencias, Lenoir *et al.* (1999) levantan una categorización del concepto de competencia en función de cuatro modelos distintos: competencias comportamentales, competencias funcionales, competencias generativas o “*escientes*” y

⁹ La dimensión didáctica hacen referencia a la relación que se establece con los saberes a enseñar y con los procesos de enseñanza específicos de cada materia escolar, al igual que con la jerarquización de los saberes.

¹⁰ Es necesario precisar que el presente texto no pretende entrar en el desarrollo histórico que ha tenido el concepto de competencia y su migración en el mundo escolar de Quebec. Estos aspectos ya han sido objeto de numerosos trabajos tales como los de Boutin y Julien (2000), Dolz y Ollagier (2000), Jonnaert (2002), Jonnaert y M’Batika (2004), Lenoir, Larose y Lessard (2005), Lenoir *et al.* (1999), Rey (1998).

¹¹ De manera general, una situación de enseñanza-aprendizaje se caracterizaría por una confrontación del sujeto a un problema o a una serie de problemas (dificultades, obstáculos, etc.) que debe superar (Chatel, 2002). Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub y McConnell (2007) definen la situación de enseñanza-aprendizaje como el espacio –al mismo tiempo temporal, transitorio y transaccional– donde tiene lugar el encuentro entre la mediación pedagógico-didáctica externa y la mediación cognitiva intrínseca del alumno. Se trata, según Brossard (2001), de un medio ambiente artificial construido por un profesor con el fin de permitir a un alumno, o un grupo de éstos, la apropiación de un saber específico.

competencias “*statut*”. Esta categoría, en cierto modo, se acerca a la tipología de Rey (1998) del lado francófono y a la de Burchell (1995) y Norris (1991) del lado anglófono. Sin embargo, estos autores incorporan un cuarto modelo, la competencia “*statut*” que alude a la competencia empleada en singular y que hace referencia al juicio –formal o informal– de la competencia de alguien y, por consiguiente, a la noción de calificación definida por Colardyn (1996). En el contexto del presente texto, no trataremos el concepto de competencia “*statut*”, dado que este modelo se muestra poco pertinente al marco de la enseñanza primaria y secundaria. Los tres modelos se sitúan en un continuo que va desde las competencias comportamentales o *behaviorist competence* hasta las competencias “*escientes*” o *interactive model of competence* o también *cognitive constructs of competence*. Entre estas dos extremidades se ubican las competencias funcionales o *generic competences*. Si el primer modelo es fuertemente influenciado por la corriente conductista, el segundo es de inspiración neoconductista y el tercero se enmarca en la perspectiva constructivista (Lenoir *et al.*, 1999).

1.1. *Las competencias comportamentales*

Este modelo asocia el concepto de competencia a un comportamiento esperado, como una respuesta eficaz en función de ciertas condiciones introducidas o existentes (Burchell, 1995). Según Norris (1991) se trata de un modelo basado en la descripción de gestos estandarizados (comportamiento o desempeños), especificados por la situación, lo que les permite ser observables y medibles. Para Short (1985 *en* Lenoir *et al.*, 1999), las competencias así definidas podrían comprenderse en términos de comportamientos y desempeños, pero también en términos de conocimientos o de habilidades. Fuertemente asociado a los conceptos de desempeño y eficacia, tal como lo señalan Ropé y Tanguy (1994), este modelo es inseparable del conductismo. En contexto real de enseñanza-aprendizaje, la adquisición de una competencia será constatada a través de un comportamiento esperado luego de una tarea propuesta a los alumnos cuya realización es un comportamiento observable. De esta forma, si después de la tarea propuesta el comportamiento tiene lugar, el profesor puede inferir la adquisición de la competencia.

1.2. *Las competencias funcionales*

Cercanas al modelo anterior, como lo plantean Norris (1991), Burchell (1995) y Rey (1998), las competencias funcionales son de naturaleza comportamental, pero el comportamiento es coordinado y organizado en una acción intencionada. Una de las características esenciales de este tipo de competencia es la secuenciación de acciones en función de la finalidad subyacente a la actividad. Así, lo que hace sentido a la competencia es su utilidad práctica, es decir, la actividad sociotécnica en la cual ésta culmina. Como lo indica Rey (1998), es necesario tener en cuenta la intención del sujeto que actúa. De esta forma, la competencia se convierte en un proyecto de acción por medio del cual

se establecen comportamientos voluntarios destinados a un fin preciso. A pesar de la distinción entre estos dos modelos, estas competencias tienen en común el hecho de ser específicas a una situación dada o a una familia de situaciones.

1.3. *Las competencias generativas*

Las competencias generativas (Rey, 1998) se enmarcan en una ruptura respecto a los dos modelos anteriores. Por un lado, este modelo se opone a la idea de que la competencia pueda ser definida de manera objetivista por los comportamientos a los cuales da lugar y, por otro lado, este modelo niega la perspectiva estrictamente utilitarista de la acción humana. Al recurrir al concepto de generatividad, tal como es comprendido por Chomsky (1969) para designar la capacidad humana de adaptación y adecuación de la lengua a la particularidad de cada situación, Rey (*Ibid*) sostiene que es necesario incluir en la concepción de competencia el poder que posee el ser humano de adaptar sus palabras y sus actos a una infinidad de situaciones inéditas. En consecuencia, este tercer modelo de competencias tiene en cuenta la variabilidad y la complejidad de situaciones en las cuales un sujeto debe actuar, implementando diferentes recursos como lo son, por ejemplo, los conocimientos escolares disciplinarios.

2. El análisis de la dimensión didáctica en la enseñanza de Ciencias Humanas

Tres dimensiones interrelacionadas son convocadas para realizar el análisis de articulación entre los saberes escolares disciplinarios y las competencias: el concepto de disciplina escolar, las tres dimensiones constitutivas del sentido y los dispositivos de enseñanza.

2.1. *El concepto de disciplina escolar*

Sin negar la influencia del polo científico y sociológico en la constitución de las disciplinas escolares (Hasni, 2001, 2006; Lenoir y Hasni, 2006), nuestro marco de análisis se apoya en el concepto de disciplina escolar desarrollado por Chervel (1988, 1998), Develay (1993) y Sachot (1993, 1998) y que comprende la disciplina escolar como el producto histórico de la escuela.

Chervel (1998) define la disciplina escolar como un “*corpus* de conocimientos provisto de una lógica interna, articulado en algunos temas específicos, organizados en planes sucesivos claramente distintos y culminando en algunas ideas simples y claras, o en todo caso, encargadas de dilucidar la solución de problemas más complejos” (p. 37). Este autor agrega: “Si los contenidos explícitos constituyen el eje central de la disciplina enseñada, el ejercicio es la contrapartida casi indispensable. El cambio de roles entre el

maestro y el alumno constituye el elemento fundamental de este interminable diálogo de generaciones que se realiza dentro de la escuela. Sin el ejercicio y su control, no es posible la consolidación de una disciplina. El éxito de las disciplinas depende básicamente de la calidad de los ejercicios a los cuales son susceptibles” (*Ibid*, p. 37-38). Para este autor, “la disciplina escolar es compuesta de un conjunto de proporciones variables según el caso, de varios constituyentes, una enseñanza expositiva, ejercicios, prácticas de estimulación y motivación y un aparato docimológico, los cuales en cada estado de la disciplina, evidentemente funcionan en estrecha colaboración [...] en directa relación con las finalidades” (*Ibid*, p. 41). Según Develay (1993), una disciplina se caracteriza por un principio de inteligibilidad o matriz disciplinaria referida al punto de vista que un contenido disciplinario tiene en momento determinado y que permite su coherencia. Este punto de vista es constituido por la elección de una identidad para una disciplina determinada, privilegiando así algunos conceptos, algunos métodos, algunas técnicas, algunas teorías, algunos valores. Sachot (1998), por su parte, sugiere más bien la existencia de dos matrices, una que sería general y común a todas las disciplinas y a la cual todas las disciplinas están obligadas a adherirse a fin de establecer y legitimar su existencia en el campo escolar; y la otra que sería específica a cada disciplina y que correspondería al principio de inteligibilidad. Según Sachot (*Ibid*), la matriz disciplinaria tal como la define Develay (1993) necesariamente no se opone a la matriz general, ubicándola más bien en segundo plano, lo que llevaría a cada disciplina a definirse en primer lugar “en sí misma y para sí misma” (*Ibid*, p. 7).

La cuestión de las finalidades es inseparable del concepto de disciplina escolar. Como lo destaca Thémines (2005), “[las finalidades] fundan la disciplina escolar” (p. 20). Así, la innovación o el cambio se acompaña, o incluso descansa, de un reequilibrio de las finalidades asociadas a la enseñanza de las Ciencias Humanas (*Ibid*). Audigier (1996) define tres grandes categorías de finalidades que establecen la legitimidad escolar de esta disciplina: las finalidades prácticas y profesionales, las finalidades intelectuales y las finalidades patrimoniales y culturales¹²; finalidades que de cierto modo pueden

¹² Las finalidades patrimoniales y culturales destacan la contribución de las ciencias humanas al proceso de transmisión cultural. Estas finalidades tienden a favorecer la adquisición de conocimientos y el desarrollo de actitudes sociales. Concretamente, estas finalidades se expresan en la promoción de los valores juzgados como aceptables en la conducta social (por ejemplo: respeto de los otros, apertura a la diversidad cultural, respeto al medio ambiente, etc.) así como por el conocimiento de las principales características de su sociedad de pertenencia (características geográficas del territorio, conocimiento de los principales eventos históricos, conocimiento de las realidades económicas, étnicas, etc.). Se trata de favorecer la cohesión social y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia, a través de la posesión común de un *corpus* de conocimientos elementales sobre su sociedad y además a través del conocimiento y la integración de algunas normas sociales. Las finalidades intelectuales y críticas, por su parte, hacen hincapié en el desarrollo cognitivo del alumno. En este sentido, las ciencias humanas deben favorecer tanto el desarrollo conceptual como

ser asociadas a las misiones educativas de la escuela de Quebec: la socialización, la instrucción y la calificación (Gouvernement du Quebec, 2001). Ahora bien, el concepto de competencia, que introduce la lógica de la eficacia y del hacer y que “es definido por su finalidad funcional, por su utilidad material o simbólica [...] por su resultado” (Rey, 2004, p. 235), firmemente cuestiona la ponderación de sus finalidades y sus polos de legitimidad: aquel de la legitimidad científica (la verdad), la legitimidad social (lo útil), la legitimidad pedagógica (lo eficaz) y la legitimidad axiológica (lo justo) (Audigier, 2001; Boltanski y Thevenot, 1991; Derouet, 1992).

Los criterios utilizados para definir la funcionalidad del ciudadano consciente y responsable que la escuela desea formar se reflejan inevitablemente en el contenido, los ejercicios, las prácticas de estimulación y motivación y, consecuentemente, en los objetos de enseñanza que serán organizados e integrados en una situación de enseñanza-aprendizaje para transformarse en objetos de aprendizajes. Audigier (2004) pone de manifiesto dos tendencias antagónicas en la manera de concebir estos criterios: “Por un lado, una gran importancia sería otorgada al desarrollo de la capacidad de los alumnos para insertarse en el mundo, en su mundo, tener iniciativa, negociar proyectos de acciones y hacer compromisos locales. Se trata de una visión en la cual la capacidad de convivir es vista como un criterio de verdad, en cierto modo un criterio de verdad práctico. Por otro lado, se concedería como prioridad la transmisión a los alumnos de un conjunto de competencias y conocimientos, en principio validados, es decir, reconocidos como verdaderos por una comunidad científica que desempeñaría el rol de testigo; el dominio de estas competencias sería la mejor garantía de la formación de un individuo libre y crítico” (p. 52). De hecho, es la función de los saberes escolares disciplinarios que aquí entra en juego, en base a la opción elegida para definir al individuo funcional. En la primera tendencia, el alumno deberá abastecerse, si es preciso, de los saberes formalizados en un movimiento de privatización del sentido de los saberes escolares, lo que confiere a la disciplina un rol de cajas de herramientas (Audigier, 2001). Los saberes escolares representan recursos externos movilizables en algunas situaciones. En este sentido, no son parte involucrada del cuestionamiento, sino exclusivamente de la respuesta, ocultando potencialmente el principio de inteligibilidad de la disciplina. La otra tendencia presupone más bien que los conocimientos escolares participan a la vez del cuestionamiento y de su respuesta. Por consiguiente, el paso del estatus de los recursos externos al de los recursos internos requiere –según el proceso definido por

el desarrollo de habilidades y actitudes intelectuales. Estas finalidades se traducen en objetivos de aprendizaje centrados en la interpretación, la comprensión y el desarrollo del espíritu crítico. Las finalidades prácticas y profesionales hacen referencia al aspecto utilitarista de la enseñanza de Ciencias Humanas, preconizando el desarrollo de algunas habilidades técnicas como la lectura de mapas y la representación temporal así como la adquisición de algunos conocimientos factuales, juzgados como esenciales para la formación de un ciudadano funcional.

Legroux (1981) y retomado por Astolfi (2004), Beauvais (2003) y Develay (2004)– transformar la información en conocimiento por la incorporación de datos externos a la red conceptual del individuo, para luego pasar del conocimiento al saber, por medio de un proceso de objetivación que necesita liberarse de las experiencias previas¹³. Esta perspectiva reintroduce el principio de inteligibilidad de la disciplina escolar, sin que por ello circunscriba de manera precisa la articulación de este principio de inteligibilidad al sentido común. La concepción o acepción asociada a la funcionalidad de la competencia y a las finalidades que presiden la enseñanza de las Ciencias Humanas tiene una influencia potencial en las dimensiones constitutivas del sentido y en el tipo de dispositivo de enseñanza privilegiado para el desarrollo de esta funcionalidad.

2.2. *Las dimensiones constitutivas del sentido*

Así como lo destaca Fabre (2005), que se basa en los trabajos de Deleuze (1968), las tres dimensiones constitutivas del sentido –el significado, la expresión y la referencia– que hacen mención a las perspectivas epistemológicas, psicológicas y sociales, son indisociables y se encuentran en constante tensión en las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Retomando las ideas de Lebrun, Lenoir, Araújo-Oliveira, Hasni, Morin y McConnell (a publicarse), “reducir la problemática del sentido, en la práctica de enseñanza, a una o a dos de sus dimensiones, sin importar cuál sea y ocultar por tanto una de ellas, influirá de manera significativa en el saber, en el aprendizaje o en la dimensión social del saber y de los aprendizajes, es decir, sobre su utilidad social en sentido amplio”. Específicamente, la problemática del sentido hace referencia, en primer lugar, al carácter proposicional del saber o a su comprensibilidad en términos de relación con los conceptos (la perspectiva epistemológica del objeto del saber), es decir, ¿cómo el saber hace sentido al conocimiento?; en segundo lugar, al vínculo que se establece con la manifestación del objeto del saber o la relación que establece el sujeto al interrogarse (la perspectiva psicológica del sujeto) y que se refiere a la funcionalidad del conocimiento, es decir, ¿cómo el saber le hace sentido al sujeto? Por último, la problemática del sentido hace

¹³ La información puede considerarse como un objeto, una explicación sobre alguien o algo, o también hechos, comentarios u opiniones destinados a divulgarse. Es posible tomar conocimiento de la información por la radio, la televisión o la prensa. El conocimiento, por su lado, hace referencia a algo íntimo, algo que hace parte del sujeto. Como resultado de la experiencia de cada uno, el conocimiento es propio de la persona y no puede almacenarse sino que en la memoria de ésta. Finalmente, el saber tiene por origen una ruptura efectuada por el sujeto con sus conocimientos. Esta ruptura permite la creación de una nueva instancia. Así, el saber corresponde a la distanciación que hace el sujeto respecto a su conocimiento y gracias al uso de un marco teórico: “un saber es el fruto de un proceso de construcción intelectual. Para adquirirlo, el individuo debe elaborar un marco teórico, un modelo, una formalización” (Astolfi, 2004, p. 70).

referencia al objeto del saber desde el punto de vista de la relación que establece con el mundo, esto es, ¿cómo el saber hace sentido a la realidad social? (Fabre, 1999).

2.3. *Los dispositivos de enseñanza*

La consideración de las dimensiones constitutivas del sentido se hará por medio de los dispositivos de enseñanza que permiten al profesor tratar los objetos de enseñanza para que éstos se conviertan en objetos de aprendizaje¹⁴. Por dispositivo de enseñanza, comprenderemos los medios que el profesor utiliza en las situaciones de enseñanza-aprendizaje con el objeto de favorecer la mediación cognitiva del alumno. Se trata, como lo ha definido Vandendorpe (1999), de un “entorno organizado que permite ofrecer a ciertas acciones o acontecimientos las condiciones óptimas de realización” (p. 199). El concepto de dispositivo dispone de dos modalidades: una instrumental y otra procedimental (Habboub, 2005). El dispositivo instrumental comprende objetos extremos, tales como el texto escolar, mientras que el dispositivo procedimental es por esencia racional (Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnell, 2007). Una situación de aprendizaje elaborada por el profesor, la utilización del trabajo en equipo, la utilización de acciones rutinarias, el proceso de evaluación, etc., son sólo algunos ejemplos de estos dispositivos de naturaleza procedimental. Según Lenoir *et al.* (*Ibid.*), los dispositivos procedimentales son reagrupados en facilitadores pedagógicos, organizacionales y socioafectivos y en procedimientos de aprendizaje. Si los facilitadores están destinados a favorecer los aprendizajes, los procedimientos de aprendizajes implican directamente “los procesos cognitivos mediadores utilizados por el alumno en su propia operacionalización de la relación que establece con los objetos del saber, a fin de producir la realidad natural, humana y social, expresarla y vincularla con la realidad ya construida” (p. 49).

Estos procedimientos de aprendizaje pueden diferenciarse en procedimientos de sentido común y procedimientos científicos. Los primeros comprenden el conocimiento común, actuando en función tanto de esquemas operatorios implícitos como de modalidades empíricas de naturaleza intuitiva. Este tipo de procedimiento representa el procedimiento espontáneo al cual todo ser humano recurre por el simple hecho de ser parte de este mundo y por tener la necesidad de interactuar con él y de resolver problemas de la vida corriente. En oposición, el procedimiento científico implica un proceso de objetivación de una realidad exterior, estableciendo un vínculo directo

¹⁴ Los objetos de enseñanza aluden al contenido de enseñanza, es decir, lo que debe enseñarse. Los objetos de enseñanza se convierten en objetos de aprendizaje una vez preparados e integrados en una situación de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los objetos de aprendizaje son el contenido que debe “ser aprendido” por los alumnos y que es “preparado” por el profesor.

con los saberes disciplinarios y que a su vez hace referencia “al modelo cognitivo, a las modalidades específicas y rigurosas concebidas en función de los objetos del saber, de sus características disciplinarias” (*Ibid.*). Mientras que los procedimientos de sentido común se desarrollan en situaciones de la vida cotidiana, caracterizadas por circunstancias pragmáticas, necesariamente los procedimientos científicos deben ser objeto de aprendizajes sistemáticos y formalizados en situaciones formales de enseñanza. Como lo afirma Brossard (2001), porque “los aprendizajes son socialmente deseados, deliberadamente provocados, institucionalmente organizados y programados a largo plazo” (p. 434), es que éstos necesitan de la instauración de situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente estructuradas, que permitan al alumno adquirir estos saberes social e históricamente elaborados.

¿Hace el concepto de competencia referencia a las tres dimensiones del sentido señaladas por Fabres? (1999). ¿Presenta este concepto una visión monosemántica de los dispositivos pertinentes al desarrollo de los aprendizajes? ¿La lógica de eficacia, que preside la estructura curricular basada en competencias, no lleva a descuidar la referencia epistemológica en beneficio de la referencia social y psicológica? La respuesta a estas preguntas, ¿no requeriría una explicitación referida a la importancia y al rol que tienen los saberes escolares disciplinarios en el desarrollo de las competencias de los alumnos, en función de la perspectiva del desarrollo de competencias adoptada, sea ésta comportamental, funcional o generativa?

3. Los modelos de competencias y la enseñanza de Ciencias Humanas: configuraciones disciplinares variables

Las finalidades, las dimensiones del sentido y los dispositivos de enseñanza a priorizar tendrán atributos específicos y variables en el desarrollo de las competencias disciplinarias en Ciencias Humanas en función de la perspectiva de desarrollo de competencias que se adopte. Por lo demás, igualmente es necesario tener en cuenta que la presente propuesta es únicamente una estructura de referencia que nos permitirá situar, dentro de una amplia gama, la o las configuraciones que se desprenden del discurso y de las prácticas de los profesores. En este sentido, no se trata de un marco de análisis fundado en una estructuración disciplinaria y de enseñanza predefinida considerada como ideal, para luego medir la divergencia existente entre esta estructuración y aquella propuesta por el profesor. Más bien se intenta proponer una estructura de referencia que sirva para cartografiar principalmente –a través del discurso de los profesores y sus prácticas de enseñanza en clases– la configuración disciplinaria y sus determinantes.

3.1. *Las competencias comportamentales: una funcionalidad técnica*

Esta acepción de competencia, aplicada al dominio de las Ciencias Humanas, otorga gran importancia tanto al desarrollo de finalidades prácticas y profesionales como al de las finalidades patrimoniales y culturales, sustentándose en una matriz de habilidades técnicas y de conocimientos factuales como la lectura de mapas, la capacidad de orientarse, el conocimiento de instituciones y de su evolución, etc. En esta perspectiva, el ciudadano consciente y responsable es aquel que sabe decir y aplicar las acciones apropiadas en función de la tarea escolar y ulteriormente de la demanda social. Dicho de otro modo, el hecho de poseer un repertorio de comportamientos le permitirá al sujeto ser eficaz y funcional en la sociedad.

La lógica de ejercitación, que prevalece en esta perspectiva, presupone el paso directo y no objetivado del saber, es decir, de un estatus de recurso externo a otro de recurso interno. Esta adquisición no se deriva de un procedimiento de investigación por parte del alumno. En este contexto, el procedimiento de enseñanza-aprendizaje propuesto por el Ministerio de Educación se torna poco efectivo si, por ejemplo, no es presentado como un procedimiento que guíe la localización de respuestas en los textos escolares. El dispositivo instrumental, eventualmente, representa el estímulo que suscita la respuesta o el comportamiento esperado. Los dispositivos procedimentales de naturaleza “facilitadora”, posiblemente, actúan como prácticas de estimulación y motivación. Las prácticas evaluativas, centradas en la evaluación del producto sin considerar el proceso, corren el riesgo de sobredeterminar la configuración disciplinaria. Además, la focalización en el desarrollo de habilidades técnicas y conocimientos factuales puede acompañarse de una cierta confusión entre los objetos de estudio y los objetos de aprendizaje. De esta forma, la identificación de los cambios, de las diferencias o de las semejanzas entre las distintas sociedades, que debería ser producto de la interpretación del alumno, eventualmente se transformará en saberes esenciales a adquirir. Si las sociedades en estudio no son consideradas como ejemplos –cuyo análisis permitiría conceptualizar progresivamente los componentes y las dinámicas socioespaciales–, el conocimiento y la adquisición de las características humanas y naturales de estas sociedades se transformarán en una finalidad o en una trayectoria cronológica (incluso teleológica) que permite explicar la instauración gradual de la sociedad tal como se la conoce hoy en día. En consecuencia, las referencias epistemológicas y psicológicas corren el riesgo de ser olvidadas, siendo sustituidas por la referencia social desde el punto de vista de la socialización en una perspectiva de adhesión. La disciplina no será concebida como una manera de pensar e interrogarse el mundo, ni tampoco como un *corpus* de saberes constituidos que ayudan a razonar el sentido común, sino como una respuesta a las exigencias escolares y sociales. En este sentido, fines y medios se superponen.

3.2. *Las competencias funcionales: una funcionalidad pragmática*

Aplicada al dominio de la enseñanza de las Ciencias Humanas, esta segunda acepción igualmente otorga la prioridad tanto a las finalidades prácticas y profesionales como a las patrimoniales y culturales. No obstante, el logro de estas finalidades no puede exclusivamente medirse en base al comportamiento, como es caso del modelo anterior. El ciudadano consciente y responsable no es más el sujeto que sabe decir y aplicar las acciones adecuadas en función de la tarea escolar y ulteriormente de la demanda social, sino el sujeto que sabe seleccionar y combinar las acciones adecuadas en función del problema a resolver o del objetivo a alcanzar. Así, es posible identificar dos concepciones disciplinarias, lo que dependerá de la naturaleza del problema a resolver, es decir, si este es disciplinar o adisciplinar, o bien, retomando los conceptos de Brousseau (1996, 2003), dependiendo si la situación es didáctica o adidáctica.

En la primera concepción, la situación es caracterizada por la clara voluntad de enseñar saberes disciplinarios (Kuzniak, 2004). El saber escolar disciplinario ocupa el primer lugar, participa de la finalidad, del cuestionamiento y de las acciones a establecer para responder a éstos. Sin embargo, si la intencionalidad explícita está presente, principalmente es la del profesor y no la del alumno, puesto que la problematización depende del profesor. En este contexto, el concepto de competencia posiblemente termina siendo sustituido por el de objetivo como lo destaca Ropé (1994). Esta vía nos conduce al modelo anterior con su lógica de ejercitación y de aplicación. Los saberes disciplinarios sirven para resolver problemas, pero no para plantearlos. En el caso de que los procedimientos de enseñanza-aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación sean llevados a cabo, será bajo la lógica de un desarrollo formal y predeterminado y no por un procedimiento de interestructuración cognitiva. La adquisición de saberes escolares disciplinares sigue siendo una finalidad.

En la segunda concepción, que privilegia las situaciones adidácticas, la preocupación del alumno no es principalmente la de cumplir su rol de alumno, sino más bien de resolver el problema y así alcanzar el éxito (Kuzniak, 2004). De esta manera, la tarea del profesor consiste en situar al alumno al centro de una situación por la cual este se siente responsable de la elaboración del resultado final y que al mismo tiempo suscita en él una actividad apropiada (Brousseau, 1996). En este sentido, la referencia psicológica y la utilización de facilitadores destinados a garantizar la motivación del alumno son preponderantes. La realización de una maqueta, de un mural, etc., podrán servir para dar una intencionalidad a los aprendizajes. Sin embargo, el equilibrio entre la gestión pedagógica y la gestión didáctica es frágil y la forma del proceso de enseñanza-aprendizaje puede llegar a ser más importante que el contenido. De esta forma, una sustitución se efectúa eventualmente entre los dispositivos procedimentales de naturaleza “facilitadora” o en la actividad del alumno y los objetos de estudios y aprendizajes que, en cierto

modo, se convierten en el contexto. En esta acepción de competencia, las prácticas evaluativas ya no determinan la configuración de la disciplina, por el contrario, estas prácticas podrán ser subordinadas a los indicadores utilizados para asegurar la capacidad de establecer un objetivo y alcanzarlo. Así, la evaluación estará basada en elementos como el esfuerzo, la perseverancia y la capacidad de respetar las etapas formales de realización, etc. Al límite, el principio de inteligibilidad de la disciplina no participa ni de la finalidad, ni de la organización de las acciones, ni del cuestionamiento, ni de la respuesta, situándose preferentemente en el aprendizaje de estrategias o procedimientos transversales. El proceso de interpretación del cambio y de la diversidad de sociedades, por ejemplo, se reducirá a una operación de comparación mecánica a partir de cuadros síntesis preestructurados que el alumno completará durante la lectura del texto escolar. La enseñanza de Ciencias Humanas se convierte así en contexto de aprendizaje en que los saberes escolares disciplinarios representan un “terreno de ejercicio”, pero para los aprendizajes procedimentales no disciplinarios. Por lo tanto, el resultado posible “es un método que ignora los contenidos, la transmisión cultural, las grandes obras de la humanidad; una enseñanza que sólo contemplaría la formación de los individuos, dotados de ciertos instrumentos pero desprovistos de todo material que les otorgue *el sentido*” (Audigier, 2001, p. 151).

3.3. *Las competencias generativas: una funcionalidad adaptativa y personalizada*

En principio, esta tercera acepción de competencia se centra en las finalidades intelectuales y críticas, sin que por ello se olvide de las finalidades prácticas y profesionales y de las finalidades patrimoniales y culturales. El ciudadano consciente y responsable es aquel que sabe reaccionar y que se adapta de manera apropiada a las diversas situaciones escolares y sociales. Igualmente, esta acepción considera las tres dimensiones constitutivas del sentido y la aplicación de un procedimiento de aprendizaje científico acompañado de una selección de facilitadores en función de su adecuación con los aprendizajes previstos. No obstante, el desarrollo de este tipo de competencia comporta numerosas perspectivas y varias zonas de tensión. En la medida en que este modelo de competencia es definido como “una capacidad generativa susceptible de crear una infinidad de conductas adecuadas respecto a una infinidad de situaciones nuevas” (Rey, *Ibid.*, p. 41), introduce el concepto de respuestas diferenciadas a partir de trayectorias específicas. Este modelo igualmente introduce el saber del alumno como primer elemento en la construcción del problema y en la identificación de criterios de resolución. El énfasis puesto en la problematización genera tensiones entre la lógica disciplinaria con su principio de inteligibilidad y el sentido común, entre los procedimientos científicos y los procedimientos de sentido común, entre las referencias psicológicas y sociales y la referencia epistemológica. Los saberes escolares representan a la vez los recursos

externos de los cuales el alumno debe abastecerse y los conocimientos previos que participan de la delimitación del problema.

Esta articulación entre los conocimientos previos y los saberes escolares a construir puede resultar particularmente difícil en la enseñanza de las Ciencias Humanas que mantiene una estrecha relación empírica con lo real. Audigier (2004) lo destaca, “el alumno no es más disciplinario que el mundo en el que vive. La experiencia que tiene de este mundo, la experiencia directa, vivida por él mismo, o la experiencia indirecta, es decir, la innumerable información que le llega, y las capacidades que desarrolla no son *a priori* disciplinarias. Pero si la experiencia es fuente de conocimientos, el conocimiento no está en la experiencia; conceptos y modelos de análisis y de interpretación no están en el mundo” (p. 49). En el mismo sentido, Laurin (2001) constata las tensiones que se producen en la educación del pensamiento geográfico: aquella entre “la dimensión ontológica fundamental de la actividad mental libre [...] y la dimensión normativa y disciplinaria del contexto en el cual los sujetos deben ejercerla” y aquella entre la acción y la pasividad en la medida en que “el pensamiento, geográfico o no, no es sólo actividad, sino que implica una dimensión de pasividad [...]. Un cierto número de cosas (acontecimientos, ideas, conocimientos, objetos) son recibidas y no construidas” (p. 210). Rey (2005) va más lejos cuando menciona que “no es necesario creer que los saberes escolares vienen a responder a necesidades que existirían en la vida social. Más bien están para crear necesidades, para mostrar nuevas maneras de ver el mundo, que no son perceptibles a través del simple contacto con la vida social. En este sentido, la escuela no es un servicio público, es una institución, es decir, instituye en el niño nuevos usos del mundo, un nuevo enfoque de las realidades así como nuevos problemas y nuevas soluciones” (p. 56).

La inscripción de la lógica disciplinaria en situaciones basadas en la vida corriente y en el sentido común presenta algunas dificultades. Los conceptos se insertan en una trama conceptual que les da sentido. Descontextualizados, éstos pueden perder su sentido epistemológico. La situación es especialmente problemática en el caso de la enseñanza de las Ciencias Humanas que se funda en un ir y venir entre las realidades del pasado y de hoy, utilizando un vocabulario similar, pero que designa realidades distintas. El movimiento de privatización del sentido que menciona Audigier (2001) conduce potencialmente a una utilización abusiva o restrictiva de los saberes. Al límite, el alumno podrá estudiar los aspectos sociales, políticos, etc., que le interesen y hacer las interpretaciones socioespaciales que juzgue pertinentes, sin que éstas se sustenten en una base racional y reflexiva, y que tampoco sean objeto de una regulación por parte del profesor. Al contrario, basarse desde el inicio en una lógica disciplinaria para luego dirigirse a la vida corriente podría derivar en una lógica de aplicación en la cual la realidad social es reducida a un conjunto de ejemplos que ilustran los saberes escolares, considerados como verdaderos y pertinentes.

¿Es necesario concluir que la disciplina escolar no se adapta bien al concepto de competencia? Quizás no, si tal como lo menciona Rey (2005) las competencias del programa de estudios no son consideradas como un fin en sí mismas, sino más bien “es el saber el que debe adquirirse bajo la forma de competencias” (p. 55); es decir, bajo una forma móvil y utilizable para comprender y actuar en el mundo. Sin embargo, es posible preguntarse si el concepto de competencia y la estructuración curricular y disciplinaria que resulta no producen una confrontación entre la matriz general y la matriz disciplinaria (Sachot, 1998). La primera, postulando que el saber escolar no es un fin, sino un medio que permite alcanzar las competencias principalmente las transversales que traspasan las fronteras de las disciplinas. La segunda, definiéndose para y por ella misma, convirtiéndose así en fin en sí misma. En cualquier caso, es necesario reconocer que el concepto de competencia no constituye una referencia única para la concepción disciplinaria. Las dificultades son aún mayores cuando se constata que los profesores de enseñanza primaria –cuya formación inicial en didáctica de las Ciencias Humanas únicamente se compone de 1 o 2 cursos de 45 horas cada uno– se sienten poco competentes ante la enseñanza de esta disciplina (Archambault, 1995). ¿Los profesores están lo suficientemente equipados para tratar este reencuentro entre los saberes escolares disciplinarios y la vida cotidiana en situaciones-problema que requieren, si se sigue a Le Roux (2004), una vigilancia didáctica y una inteligencia pedagógica creativa?

4. Estudio de la articulación entre los saberes escolares y las competencias en las prácticas de enseñanza: algunas pistas de análisis

El análisis de operacionalización de la articulación entre los saberes escolares disciplinarios y la competencia en la sala de clases necesita tener en cuenta ciertos elementos. Este análisis requiere de un estudio didáctico que se articule en torno a cuatro ejes complementarios e indisolubles: el *por qué*, el *qué*, el *cómo* y el *con qué*. El *por qué* enseñar hace referencia a las finalidades educativas y a los polos de legitimidad. No obstante, el concepto de competencia –centrado en la funcionalidad y el hacer– demanda que la investigación vaya más lejos. En este sentido, el *por qué* debe orientarse hacia el *para qué hacer*. El utilitarismo asociado a la competencia necesita estudiar la problemática del uso (privado, escolar, social o profesional) de los saberes escolares disciplinarios. Así, en la medida en que los saberes escolares se convierten en recursos a ser utilizados en distintos contextos, el *qué* enseñar –vinculado al contenido– debe ampliar su campo de investigación más allá de la trama conceptual o de los conceptos clave asociados a una disciplina. En efecto, es importante delimitar el campo operatorio o los contextos escolares y sociales donde el uso de los conceptos geográficos e históricos se muestre pertinente. Este elemento se encuentra estrechamente vinculado a los objetos de estudios y al principio de inteligibilidad de la disciplina escolar. Sin embargo, la confusión o

incluso la sustitución entre medio y finalidad necesita tanto del análisis de la identidad de los objetos de estudios, de los objetos de aprendizaje como de los objetos de evaluación. El análisis de la importancia y el rol de los saberes escolares en el desarrollo de las competencias, o sea, de su estatus, no puede hacer economía del *cómo* enseñar. Este eje hace referencia a los tipos de dispositivos procedimentales privilegiados por los profesores. Las relaciones que el profesor establece entre los alumnos y los saberes disciplinarios determinan en gran medida el estatus y las funciones de estos saberes. Por lo demás, varias investigaciones (Dessus y Carpanèse, 2003; Gervais, 2005; Maubant, Lenoir, Routhier, Araújo-Oliveira, Lisée y Hassani, 2005; Araújo-Oliveira, Lisée, Lenoir y Maubant, a publicarse) constatan que cuando los profesores describen sus prácticas, sólo en contadas ocasiones hacen mención a los saberes que deben enseñarse, focalizándose principalmente en la forma en que ellos realizan las actividades con sus alumnos. Por lo tanto, el análisis del *cómo* enseñar y del *con qué* enseñar representa una pista prometedora que permitirá explicar la lógica de la acción y del hacer, que preside al desarrollo de competencias.

Si estos cuatro ejes de análisis son aplicados a las tres fases de la intervención educativa¹⁵ (fase preactiva o de planificación, fase interactiva de operacionalización en clases y fase retroactiva de evaluación de la fase anterior), es posible evitar un enfoque impositivo y prescriptivo y de esta forma acercarse al análisis de una enseñanza disciplinaria que considere la multidimensionalidad propia de las prácticas de enseñanza. Estos cuatro ejes también contribuyen a una perspectiva de modelización¹⁶ de la práctica de enseñanza, dado que a partir de estos diferentes ejes es posible organizar los hechos observados, pensar y poner en orden lo observado y realmente vivido en la sala de clases y explicitar la práctica para comprenderla y explicarla mejor. Retomando las palabras de Kosik (1970), superar el conocimiento inmediato para alcanzar su esencia. El análisis de la fase preactiva –realizada por medio de entrevistas semiestructuradas, cuyo contenido apunta a los aspectos de planificación y de su concretización en la clase– permite especialmente investigar las dimensiones epistemológicas, curriculares-didácticas y

¹⁵ El concepto de intervención educativa hace referencia al conjunto de acciones intencionadas y llevadas a cabo por el profesor a fin de alcanzar, en el contexto escolar, los objetivos educativos socialmente determinados en el currículum, ofreciendo las mejores condiciones posibles para favorecer una implementación adecuada, por parte de los alumnos, de los procesos de aprendizaje (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002).

¹⁶ Como lo constatan Bressoux (2001) y Bru (2002) uno de los principales desafíos del estudio de las prácticas de enseñanza efectivas es el acceso a una modelización de ellas. En otras palabras, llegar a construir modelos de prácticas capaces de “proporcionar un marco de lectura de las prácticas de enseñanza, de sus diferentes finalidades, de sus diferentes modos de organización y de los distintos procesos que las caracterizan” (Bru, *Ibid.*, p. 68); es decir, un “modelo de la acción educativa y formativa” (Baudouin y Friedrich, 2001, p. 13) que presente una estructura estable, explícita y apoyada empíricamente y que esté asociado a la teoría para enfrentar lo empírico.

socioafectivas; mientras que el estudio de la fase interactiva –que utiliza una pauta de análisis para las observaciones directas, registradas en video– hace referencia a las dimensiones psicopedagógica, organizacional y didáctica, pero desde una perspectiva operatoria. Finalmente, el análisis de la fase postactiva –realizada por entrevistas semi-estructuradas, cuyo contenido apunta a la operacionalización de la clase a partir de la mirada retrospectiva que hace el profesor– permite poner en relieve lo ocurrido en clases y su influencia en la operacionalización de la planificación.

La necesidad de articular la lógica didáctica con la lógica del actuar docente necesita adaptar la perspectiva de análisis del investigador a los objetivos y a las acciones de los profesores. Por lo demás, en la medida en que los saberes de la enseñanza hacen parte de una trama conceptual desarrollada de manera progresiva durante el transcurso del año escolar, los investigadores deben efectuar múltiples observaciones a fin de evitar una descontextualización abusiva de las secuencias analizadas. Además, ante la ausencia de “miradas cruzadas” sobre la enseñanza de varias disciplinas, desprender las semejanzas y las especificidades disciplinarias de las prácticas de enseñanza resulta una tarea difícil. La pluralidad de los análisis didácticos se impone, pero este sólo es posible a partir de un marco de referencia común que, sin eludir las especificidades disciplinarias, priorice una visión global del currículo, la contribución de las disciplinas, de los procesos mediadores, etc. Por último, a fin de caracterizar la articulación entre la dimensión didáctica y los otros componentes de las prácticas de enseñanza, es necesario que la colaboración científica supere el campo de la didáctica, incorporando otras miradas como la pedagogía, la sociología y la psicología.

No obstante, la aplicación de algunas de estas pistas de análisis genera numerosos desafíos a los investigadores, en particular de tipo conceptual y metodológico. Es difícil que el análisis de una enseñanza disciplinaria pueda basarse únicamente en las prescripciones curriculares, pues la práctica de los profesores se desarrolla en una red de dificultades reales o imaginarias que se caracterizan por las representaciones de los actores respecto a las expectativas socioeducativas, los criterios que presiden la enseñanza de una disciplina, las características de los alumnos, etc. Varios estudios constatan el desfase que existe entre las prescripciones ministeriales –referidas a la enseñanza de una disciplina escolar– y los discursos y prácticas de los profesores y futuros profesores (Larose y Lenoir, 1995; Lebrun *et al.*, a publicarse, Lebrun, Hasni, y Oliveira, 2008; Lebrun y Lenoir, 2001, Lebrun, 2001; Lenoir, 2002; Lenoir, Maubant y Routhier, a publicarse). De esta forma, la reflexión sobre los saberes escolares disciplinarios no puede dejar de lado el contexto escolar, caracterizado por el peso de la tradición escolar, las contingencias y las dificultades, donde las decisiones de los profesores no necesariamente son el producto de un racional didáctico. Tampoco las didácticas pueden desatender el contexto social vinculado al uso de los saberes escolares, dado que éste representa el lugar de donde emergen y a la vez se sitúan los desafíos científicos, tecnológicos,

ambientales, económicos, culturales, etc., que determinan en parte la pertinencia y el significado social de los saberes escolares.

Igualmente, la aplicación de estas pistas de análisis requiere la utilización de datos y análisis múltiples. La complejidad que implica este tipo de investigación obliga a los investigadores del campo de la educación a trabajar con muestras limitadas y constituidas por sujetos que aceptan participar voluntariamente en dichos estudios. Ahora bien, los resultados de estudios constituidos a partir de muestras no-probabilistas son poco generalizables y, en consecuencia, contribuyen muy poco al desarrollo de los conocimientos científicos (Fortin, 1996). Igualmente, las muestras constituidas por sujetos voluntarios pueden inducir a una imagen no representativa de la realidad observada, ya que este sujeto, como destaca Van der Maren (1996), “siempre es alguien interesado, ya sea directamente en los efectos esperados del proyecto de investigación o al menos en una cierta valorización social” (p. 325). De este modo, el tratamiento y el análisis de los datos de estos estudios deben realizarse con toda prudencia.

Conclusión

La introducción del enfoque basado en competencias en el área de la educación demanda la evolución de nuestros marcos de análisis disciplinares. Teniendo como ejemplo el caso de la enseñanza de las Ciencias Humanas en la educación primaria de Quebec, este capítulo ha presentado una mirada crítica respecto a la importancia y al rol que adquieren los saberes escolares disciplinares en el desarrollo de las competencias de los alumnos dependiendo si éste se enmarca en una perspectiva comportamental, funcional o generativa. A continuación se distinguieron algunas pistas de reflexión con el fin de ampliar y adaptar el marco de análisis didáctico a una enseñanza disciplinaria modulada por un enfoque basado en competencias. La aplicación de algunas de estas pistas de análisis, evidentemente, levanta numerosos desafíos a los investigadores. La nueva situación curricular viene a reforzar la articulación didáctico-pedagógica, dado que los enfoques pedagógicos se convierten en un criterio, imposible de evitar, que permite la instauración de situaciones de aprendizaje abiertas, complejas y problematizadas. Sin intentar someter el campo de la investigación didáctica a los *diktats* curriculares, es importante destacar una perspectiva globalizante enmarcada en la lógica de la acción docente, que considere al mismo tiempo las especificidades disciplinares.

Bibliografía

- Araújo-Oliveira, A.; Lisée, V.; Lenoir, Y. y Maubant, P.** (a publicarse). Planification des savoirs d'enseignement chez des futures enseignantes au primaire au Québec: Résultats d'une enquête par entrevues. In P. Maubant y Y. Lenoir (dir.), *La place des savoirs dans les pratiques d'enseignement au primaire: quelles conséquences pour l'enseignement et la formation à l'enseignement?* Québec: Presse de l'Université d'Ottawa.
- Archambault, M. C.** (1995). *Les besoins d'encadrement des nouveaux enseignants pour l'enseignement des sciences humaines au primaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Astolfi, J. P.** (2004). *L'école pour apprendre* (7^e éd.). Paris: ESF (1^{re} éd. 1992).
- Audigier, F.** (1995). Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question; entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.
- Audigier, F.** (1996). *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche*. Paris: Université de Paris VII Denis Diderot.
- Audigier F.** (1997). Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 25, 9-21.
- Audigier, F.** (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In C. Gohier y S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale un espace à redéfinir* (p. 141-192). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Audigier, F.** (2004). L'histoire, la géographie et l'éducation civique: quelle discipline? Regards sur l'expérience française. In M. Sachot y Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* (p. 35-52). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Baudouin, J.-M. y Friedrich, J.** (2001). Théories de l'action et éducation. In J.-M. Baudouin y J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 7-24). Bruxelles: De Boeck.
- Beauvais, M.** (2003). *Savoirs-enseignés: Question(s) de légitimité(s)*. Paris: L'Harmattan.
- Bloom, B. S.** (1956). *Taxinomy of Educational Objectives*. Ann Arbor: Edwards Brothers.
- Bloom, B. S.** (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*. Bruxelles: Nathan/Labor.
- Boltanski, L. y Thevenot, L.** (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Presses universitaires de France.
- Boutin, G. y Julien, L.** (2000). *L'obsession des compétences: son impact sur l'école et sur la formation des enseignants*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Bressoux, P.** (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Brossard, M.** (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 423-437.
- Brousseau, G.** (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun (dir.), *Didactique des mathématiques* (p. 45-143). Paris: Delachaux et Niestlé.

- Brousseau, G.** (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques* [En línea] <http://dipmat.math.unipa.it/~grim/Gloss_fr_Brousseau.pdf>.
- Bru, M.** (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74.
- Burchell, H.** (1995). A usefull role for competence statements in post-compulsory teacher education? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 251-259.
- Caillot, M.** (1994). Des objets aux compétences dans l'enseignement scientifique: une évolution de vingt ans. In F. Ropé y L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise* (p. 94-117). Paris: L'Harmattan.
- Chatel, É.** (2002). L'action et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 141, 37-46.
- Chervel, A.** (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chervel, A.** (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Chomsky, N.** (1969). *La linguistique cartésienne* (Trad. N. Delannoë y D.Sperber). Paris: Le Seuil
- Colardyn, D.** (1996). *La gestion des compétences*. Paris: Presse universitaires de France.
- Deleuze, G.** (1968). *Logique du sens*. Paris: Éditions de Minuit.
- Derouet, J. L.** (1992). Les savoirs entre pratique, formation et recherche. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Dessus, P. y Carpanèse, J. Y.** (2003). Référence aux savoirs et aux connaissances dans une séquence d'enseignement en éducation civique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (3), 609-628.
- Develay, M.** (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. (2^e éd.). Paris: ESF. (1^{re} éd. 1992).
- Develay, M.** (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. In M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 17-31). Paris: ESF.
- Develay, M.** (2004). *Donner du sens à l'école* (5^e éd.). Paris: ESF (1^{re} éd. 1996).
- Dolz, J. y Ollagier, E.** (dir.) (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Fabre, M.** (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fabre, M.** (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens! In O. Maulini y C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (p. 207-222). Bruxelles: De Boeck.
- Fortin, F.** (1996) (dir.). *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. Quebec: Décarie Éditeur.
- Gervais, C.** (2005). Rapport au savoir et à l'expérience dans le discours d'un enseignant associé sur sa pratique. In D. Biron, M. Cividini y J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 299-312). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Gouvernement du Quebec** (1981). *Programme d'études, primaire (histoire, géographie, vie culturelle et économique)*. Quebec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Quebec** (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Quebec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Quebec** (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Quebec: Ministère de l'éducation.
- Gueorguieva, V.** (2004). *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval. [En línea] <<http://www.theses.ulaval.ca/2004/21927/21927.html>>.
- Habboub, E. M.** (2005). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique francophone*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Hasni, A.** (2001). *Les représentations sociales d'une disciplines scolaire – l'activité scientifique et sa place au sein des autres disciplines formant le curriculum chez des instituteurs marocains*. Thèse de doctorat en éducation. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Hasni, A.** (2006). Statut des disciplines scientifiques dans le cadre de la formation par compétences à l'enseignement des sciences au secondaire. In A. Hasni, Y. Lenoir y J. Lebeaume (dir.). *La formation à L'enseignement des sciences et des technologies au secondaire. Dans le contexte des réformes par compétences* (p. 121-156). Quebec: Presse de l'Université du Quebec.
- Jonnaert, P.** (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Paris/ Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P. y M'Batika, A. (dir.)** (2004). *Les réformes curriculaires. Regards croisés*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Kosik, K.** (1970). *La dialectique du concret* (Trad. R. Dangeville). Paris: François Maspero (1^{re} éd. 1967).
- Kuzniak, A.** (2004). La théorie des situations didactiques de Brousseau. *L'ouvert*, 110, 17-33.
- Larose, F. y Lenoir, Y.** (1995). *L'interdisciplinarité didactique au primaire: étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation-Rapport final (volet recherche)*. Rapport de recherche du LARIDD, N° 4. Sherbrooke: Faculté d'éducation.
- Larose, F.; Lenoir, Y.; Pearson, M. y Morin, J. F.** (2005). Les construits de compétence et de transversalité dans le nouveau curriculum du primaire et du secondaire: fondements épistémologiques et perspectives. In Y. Lenoir, F. Larose y C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p.141-165). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Laurin, S.** (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire: cerner ce quelque chose de fondamental. In C. Gohier y S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale un espace à redéfinir* (p. 195-229). Montréal: Les Éditions Logiques.

- Le Roux, A. (dir.)** (2004). Enseigner l'histoire-géographie par le problème? Paris: L'Harmattan.
- Lebrun, J.** (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'université de Sherbrooke. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy y J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites.* (p. 161-180). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebrun, J.; Hasni, A. y Oliveira, N.** (2008). Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et des sciences humaines et leur enseignement. In G. Baillat y A. Hansi (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p. 219-247). Sherbrooke: Édition du CRP.
- Lebrun, J.; Lenoir, Y.; Araújo-Oliveira, A.; Hasni, A.; Morin, M.-P. y McConnell, A. C.** (a publicarse). *Apports et spécificités des disciplines scolaires au primaire: résultats d'une enquête auprès des futurs enseignants du primaire de quatre universités québécoises.*
- Lebrun, J. y Lenoir, Y.** (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 569-594.
- Legroux, J.** (1981). *De l'information à la connaissance.* Paris: Mésonance.
- Lenoir, Y.** (2002). *L'utilisation du matériel interdisciplinaire par les enseignants du primaire: impact sur leurs pratiques.* Rapport de recherche déposé auprès du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (Recherche CRSH N° 410-98-0307). Sherbrooke: Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y. y Hasni, A.** (2006). Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire: de la maîtrise à l'adéquation. In Y. Lenoir y M.-H. Bouillier-Oudot (dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 125-166). Québec: Presses de L'Université Laval.
- Lenoir, Y.; Larose, F.; Biron, D.; Roy, G.-R. y Spallanzani, C.** (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. *Recherche et formation*, 30, 143-163.
- Lenoir, Y.; Larose, F. y Lessard, C.** (2005). Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire: quels fondements et quelles lignes directrices? In Y. Lenoir, F. Larose y C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: Regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 11-18). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y.; Maubant, P. y Routhier, S.** (a publicarse). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois: continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. In L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition.* Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y.; Maubant, P.; Hasni, A.; Lebrun, J.; Zaid, A.; Habboub, E. M. y McConnell, A. C.** (a publicarse). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement.* Document du CRIE et de la CRCIE (nouvelle série), n. 2. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative/ Centre de recherche sur l'intervention éducative.

- Maubant, P.; Lenoir, Y.; Routhier, S.; Araújo-Oliveira, A.; Lisée, V. y Hassani, N.** (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-76.
- Moniot, H.** (2001). La question de la référence en didactique de l'histoire. In A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 65-75). Bruxelles: De Boeck.
- Norris, N.** (1991). The trouble with competence. *Cambridge journal of education*, 21(3), 331-341.
- Prost, A.** (1998). Un couple scolaire. *Espace/temps, Les cahiers*, 6, 55-64.
- Rey, B.** (1998). *Les compétences transversales en question* (2^e éd.). Paris: ESF (1^{re} éd. 1996).
- Rey, B.** (2004). La notion de compétences permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement? In C. Lessard y P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 233-242). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Rey, B.** (2005). *Faire la classe à l'école élémentaire* (4^e éd.) Paris: ESF (1^{re} éd. 1998).
- Ropé, F.** (1994). Des savoirs aux compétences? Le cas du français. In F. Ropé y L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences: De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 63-93). Paris: L'Harmattan.
- Ropé, F. y Tanguy, L.** (dir.) (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Sachot, M.** (1993). La notion de discipline scolaire: éléments de constitution. In J.-P. Clément y M. Herr (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle: entre l'école et le sport* (p.127-147). Clermont-Ferrand: AFRAPS.
- Sachot, M.** (1998). *Une discipline d'enseignement: un singulier pluriel? Essai de déconstruction historique*. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Cahiers du GRIFE, no 1).
- Thémines, J. F.** (2005). L'innovation et les structures disciplinaires en histoire-géographie. In J. Fontanabona y J.-F. Thémines (dir.), *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire. Analyses didactiques*. (p. 17-27). Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Vandendorpe, F.** (1999). Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît: les pratiques funéraires. *Hermès*, 25, 199-205.
- Van der Maren, J. M.** (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal (1^{re} éd. 1995).

FECHA DE RECEPCIÓN: 11 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 11 de noviembre de 2009

EL SUPERVISOR DE PRÁCTICAS: RECURSOS PARA UNA SUPERVISIÓN EFICAZ

The internship supervisor: resources for an effective supervision

ENRIQUE CORREA MOLINA*

Resumen

El presente estudio analiza la práctica inicial docente y el desarrollo de competencias desde la visión de diversos autores. Adaptando el concepto de la argumentación práctica (Fenstermacher, 1987, 1996), que permite asistir al docente en su reflexión sobre los motivos que guían su intervención en clases, el autor propone una manera de explorar los recursos profesionales del supervisor de práctica. Los resultados dan cuenta de los recursos adicionales que construyen los supervisores, más allá de su experiencia docente, para cumplir su rol formador y acompañar al estudiante que necesita desarrollar sus propias competencias profesionales. El artículo concluye que si bien no puede generalizarse a partir de sus resultados, estos sí permiten establecer bases para futuras investigaciones y formalizar los recursos profesionales de los supervisores de práctica.

Palabras clave: práctica profesional, supervisor, formación inicial docente, competencias profesionales

Abstract

This study analyses initial teaching internship and the development of competences from the angle of various authors. Adapting the concept of practical argument (Fenstermacher, 1987, 1996), which enables to assist teachers' reflections upon the motivations guiding their class interventions, the author suggests a way to explore the internship supervisor's professional resources. Results give account of additional resources built by supervisors, beyond their teaching experience, in order to fulfil their educational role and accompany students who need to develop their own professional competences.

Whilst it is not possible to generalize from its findings, the article concludes these may provide the basis for future research and formalize the internship supervisors' professional resources.

Key words: professional internship, supervisor, initial teacher education, professional competences

* Ph.D. en Psicopedagogía. Profesor e Investigador en la Universidad de Sherbrooke, enrique.correa.molina@usher-brooke.ca

Introducción

En los últimos años, en diversos países, se ha podido observar un viento de reformas en los programas de formación docente. Esto se ha reflejado generalmente en la puesta en marcha de marcos referenciales de competencias profesionales. Dentro de esa tendencia, el Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), Canadá, impuso a partir del año 2001 un referencial que incluye 12 competencias profesionales agrupadas en cuatro dimensiones: a) los fundamentos de la docencia; b) el acto docente; c) el contexto social y escolar; d) la identidad profesional. Dicho referencial rige la formación inicial de todos los docentes, tanto de nivel primario como secundario. Los programas universitarios deben conformarse a ese marco y, al final de los cuatro años de formación, atestar la competencia profesional del docente que ingresa al medio laboral.

De manera general, la competencia solicita una serie de recursos que el profesional moviliza para tratar una situación y obtener un resultado satisfactorio (Jonnaert, 2002). En la práctica docente, siguiendo la visión de Le Boterf (2002), la competencia se define en términos de un “saber actuar” que, frente a una situación determinada, solicita el concurso de diversos recursos que el docente combina y moviliza para responder adecuadamente a la situación que se le presenta bajo ciertas circunstancias. Un “saber actuar” que va más allá del “saber hacer” (Tardif, 2006) en el sentido de que el primero responde a la singularidad del momento y de la situación, lo que hace que no se pueda repetir de una situación a otra. Una clase, alumno, medio escolar, etc., por ejemplo, se caracterizan por su especificidad.

Frente a esta concepción del concepto de competencia cabe preguntarse cómo es que las universidades suscitan el desarrollo de competencias. Si se acepta que la competencia se manifiesta sólo en contexto real de acción profesional (Le Boterf, 2002), es fácil comprender que estas instituciones incluyan en sus programas de formación docente una diversidad de actividades de naturaleza práctica. Mencionemos, entre otras, la elaboración de portafolios, el análisis de casos, las clínicas de intervención docente, los cursos o actividades de integración teoría-práctica y, sobre todo, las prácticas profesionales. Este último punto merece una atención particular. La sección siguiente trata de las características y la importancia de este período de la formación inicial docente.

Las prácticas profesionales en la formación inicial docente

Para el estudiante en formación inicial docente, la práctica profesional constituye un periodo y una estadía al exterior de la universidad, específicamente en el medio escolar (primaria o secundaria). Es en la escuela que el futuro docente experimenta la realidad del medio profesional para el cual se está preparando y en el que se insertará una vez que su formación inicial toque fin. Pelpel (1989) señala que este periodo va normalmente

desde un primer contacto con la escuela, desde la perspectiva de un futuro docente, hasta la responsabilización de una o algunas tareas profesionales. De ese modo, por un entrenamiento progresivo, el periodo de práctica profesional ofrece la oportunidad para que el estudiante manifieste o movilice los principios aprendidos en su formación académica. El objetivo a no olvidar jamás es que durante este período el estudiante está en formación, es decir en modo de aprendizaje y no en modo de producción (Correa Molina, 2004; Pospel, 1989, Zeichner, 1996).

El período de práctica profesional, según Pospel (1989), presenta tres características esenciales para el estudiante:

- Zona intermedia de experiencia entre su mundo interno (ideas, teorías, representaciones, etc.) y el mundo externo (realidad laboral);
- Confrontación con la realidad al permitir la articulación de la satisfacción e insatisfacción de la función docente. El estudiante se ve confrontado en el terreno a los límites y exigencias de la realidad profesional sin estar completamente sometido a ellas;
- Defensa contra la angustia o frustración de deber abandonar sus antiguas certezas para exponerse a la realidad del mundo externo.

Así, la práctica profesional puede completar y enriquecer la formación profesional ya que, por una parte, permite el pasaje de un medio a otro minimizando los riesgos y, por otra parte, constituye un terreno de experimentación de éxitos y errores en el que no existe un contrato definitivo ni de una parte ni de otra (estudiante y medio escolar). De ese modo, el estudiante que se destina a la docencia puede descubrir si posee o no las competencias requeridas para funcionar en ese medio profesional (MEQ, 1994; Pospel, 1989).

Feiman-Nemser et Buchmann (1985) plantean tres preguntas que, de responderse de manera satisfactoria, indicarían que la experiencia de las prácticas profesionales tiene todo el potencial para ser provechosa y enriquecedora para el estudiante:

- ¿Qué es lo que el estudiante en práctica está aprendiendo en relación al hecho de ser un docente, en relación a los alumnos, a la clase y a las actividades que todo ello implica?
- ¿Cómo esas experiencias están vinculadas al objetivo central de la docencia, es decir, hacer que los alumnos aprendan?
- ¿En qué medida esas experiencias van a estimular la capacidad de los estudiantes a aprender de sus experiencias futuras?

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que es imprescindible que los responsables de esta dimensión de la formación inicial docente, las prácticas profesionales, examinen

si el tipo de práctica profesional que se les ofrece a los estudiantes permite que estos retiren de su contexto de práctica profesional los aprendizajes necesarios al desarrollo de su misión docente y al de sus competencias profesionales.

El aprendizaje en contexto auténtico que los estudiantes realizan durante sus prácticas profesionales está influenciado por las suposiciones, creencias, capacidades, entre otros, con que ellos llegan y, a menos que esas ideas no sean analizadas, discutidas y clarificadas, ellas causarán una interferencia en las posibilidades de aprendizaje en terreno (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998; Zanting, Verloop et Vermunt, 2001; Zeichner, 1996). Por lo tanto, es muy importante ayudar a los estudiantes a clarificar sus teorías personales y a adoptar la dinámica de ser investigadores de su propia práctica. Guiarlos para que puedan confrontar, examinar y criticar sus teorías frente a otros puntos de vista, contribuirá a que ellos puedan seleccionar y criticar el conocimiento producido al exterior de su propia experiencia a fin de evitar la reproducción a ciegas de prácticas tradicionales (Chaliès et Durand, 2000; Zanting *et al.*, 2001; Zeichner, 1996). En ese sentido, el rol de los que acompañan al estudiante durante su práctica profesional, los formadores en contexto de práctica profesional, adquiere una importancia vital para el éxito de la formación.

Los formadores en contexto de práctica profesional

Una de las razones por las que la organización de las prácticas docentes considera la presencia de un docente (formador en la escuela) y de un supervisor (formador universitario) durante el periodo que el estudiante vive en el medio escolar, es la convicción de que la riqueza de experiencias que estos dos formadores poseen constituye un potencial de formación inestimable para el estudiante en práctica. Al igual que otros autores (Altet, 2000; Gervais et Correa Molina, 2005; McIntyre, Byrd et Foxx, 1996; Zeichner, 1996), creemos que la toma de conciencia sobre el potencial de formación de ese periodo por parte de los formadores contribuye a enriquecer tanto la práctica y formación académica del estudiante como la práctica de estos mismos formadores.

De acuerdo a Altet, Paquay y Perrenoud (2002), un formador que participa en el aspecto de la formación práctica de los futuros docentes posee una experticia, una identidad específica y forma parte de un grupo caracterizado por saberes particulares. Durante el período de práctica, estos formadores dirigen al estudiante, le dan consejos, le ayudan a vincular su conocimiento teórico con la práctica, a analizar las experiencias de terreno, a construir saberes que se originan en la práctica y a estimular la reflexividad (Altet *et al.*, 2002). En vista de esa variedad de roles, aquellos que acompañan a un estudiante en práctica deben, por un lado, manifestar las competencias necesarias a su función y, por otro, identificarse como los formadores que son y actuar en consecuencia (Correa Molina, 2007).

Como no existe una profesión como tal, es por medio del ejercicio mismo de la función de formador que se construye una parte de las competencias requeridas. La lectura de artículos científicos sobre la educación, la experiencia en el terreno, el análisis de su acción y la toma de conciencia de los efectos que ésta tiene sobre los estudiantes en práctica, las conversaciones entre pares son, entre otros, elementos que contribuyen a construir la competencia del formador.

En el contexto de la formación práctica, generalmente, los formadores son o han sido docentes. Sin embargo, la experiencia docente no constituye una garantía suficiente para asumir la responsabilidad de ser un formador de docentes (Correa Molina, 2004). Formar no es enseñar, sobre todo cuando se trata de formar a los futuros docentes (Pospel, 2002). Es por eso que, según Altet *et al.* (2002), es necesario crear una duda sobre la identidad profesional. En efecto, estos formadores tienen o han tenido una experiencia ligada a la docencia y, en consecuencia, una identidad docente definida. Sin embargo, ellos deben construirse una nueva identidad acorde al nuevo rol que se les pide asumir. Para esos autores, es necesario que los formadores de docentes, en el contexto de las prácticas profesionales, desarrollen nuevas representaciones de lo que significa “formar”:

- Formar es partir de la práctica a fin de estimular el análisis y acompañar al estudiante en la transformación voluntaria de la misma;
- Formar es ayudar a la construcción de competencias, a trabajar la movilización y la transferencia de recursos profesionales;
- Formar es evitar la prescripción de comportamientos y favorecer en el estudiante una toma de decisión clara y razonada en función de los mandatos de la práctica, de su proyecto personal de desarrollo, de las expectativas y límites de la función docente;
- Formar es ayudar a construir modelos de análisis de la complejidad de la docencia;
- Formar es estimular la formalización de los saberes de experiencia para, enseguida, vincularlos con los saberes originados por la investigación (Altet *et al.*, 2002, p. 273).

Ser un formador en contexto de práctica profesional no es una tarea sencilla. Los roles y funciones que éste debe asumir son múltiples y complejos y solicitan el concurso de recursos profesionales que no están al alcance de todos. Tradicionalmente, cuando un estudiante en formación inicial docente se apronta a cumplir ciertas funciones durante su práctica profesional, dos formadores asumen el acompañamiento. Uno de ellos es el profesor colaborador, formador de terreno, que lo inicia y acompaña en la realidad del mundo escolar. El otro es el supervisor de práctica, formador universitario, que lo visita

una cierta cantidad de veces en la escuela y que lo ayuda a cumplir los objetivos de su práctica. Estos tres actores interactúan según los roles que los caracterizan.

Tanto el profesor colaborador (otras denominaciones pueden existir para identificar al docente que recibe un estudiante en práctica en su clase) como el supervisor universitario aportan perspectivas de análisis y conocimientos que deberían normalmente enriquecer la experiencia de terreno del estudiante y estimular su desarrollo profesional. Ambos formadores pueden completarse en sus saberes respectivos cuando, para beneficio del estudiante, trabajan en equipo y comparten sus habilidades, ideas y concepciones (Henry et Beasley, 1989). La colaboración entre estos dos formadores es garantía de la calidad del acompañamiento que el estudiante necesita para su desarrollo profesional. Este artículo se centra específicamente en el supervisor universitario. En la sección que sigue presentamos a este actor de la formación en contexto de práctica profesional.

El supervisor de práctica – A pesar de que se reconozca que el profesor colaborador tiene la mayor influencia en el desempeño del estudiante en práctica, es necesario reconocer que sin la presencia del supervisor universitario, la experiencia del estudiante no sería completa. En efecto, el supervisor asume roles que el formador de terreno no puede cumplir. El supervisor aporta una mirada externa, ofrece el apoyo de la institución universitaria, establece un nexo entre los dos medios de formación, participa en la definición y la comunicación de los aprendizajes que el estudiante realiza en ese periodo formativo (Beauchesne, 2000; Gervais, 1997; Henry et Beasley, 1989; Zimpher, De Voss y Nott, 1980).

En general, el supervisor debe conocer muy bien las técnicas de observación y de diálogo para asistir al estudiante en su aprendizaje en contexto de práctica profesional. El diálogo establecido por el supervisor debe centrarse en las necesidades del estudiante en práctica. El encuentro supervisor-estudiante, que normalmente sigue a la observación en aula, es un momento privilegiado para la manifestación de las competencias del supervisor y, en consecuencia, para el crecimiento profesional del estudiante. Ser capaz de interpretar ese momento y de entregar la respuesta adecuada implica, más allá de ciertas capacidades, una sensibilidad para saber cuándo y cómo dar la retroalimentación necesaria, sobre todo cuando el desempeño del estudiante no ha resultado como se esperaba (Correa Molina, 2004).

Basándose en el ciclo de la supervisión clínica supervisor-docente descrito por Cogan (1976), Stones (1984) propone ocho pasos a considerar en la supervisión de un estudiante en práctica:

- establecimiento de la relación y explicación del procedimiento;
- planificación conjunta de las lecciones;
- trabajo conjunto en cuanto al momento y objeto de la observación;

- observación del desempeño en la clase y colecta de datos según el método y objeto de observación;
- análisis del desempeño por el estudiante y el supervisor;
- acuerdo sobre el modo de llevar a cabo el encuentro posobservación;
- encuentro de supervisión posobservación en clase;
- nueva planificación para una siguiente observación de desempeño considerando los ajustamientos que se imponen después de la etapa precedente.

En esta sección hemos visto la importancia del período de práctica profesional en el proceso de formación inicial de los futuros docentes. Dentro de ese período, la presencia de formadores es una realidad y una necesidad porque no se puede pretender que el estudiante desarrolle por sí mismo las competencias profesionales necesarias a la acción pedagógica sin tener alguien que lo acompañe en el necesario análisis de su práctica profesional y en la guía hacia el alcance de los objetivos específicos a esas prácticas. De los dos formadores que normalmente acompañan un estudiante en práctica, nos centramos en el supervisor. Éste tiene roles y responsabilidades que les son propios, pero frente a su rol formador ¿cuáles son los recursos que él moviliza y cómo los construye? A fin de responder a estas preguntas, solicitamos la participación voluntaria de supervisores de práctica que supervisaban a los estudiantes del último año de un programa de formación docente secundaria de una universidad de Quebec. En la sección siguiente presentamos aspectos del marco referencial y metodológico utilizado en este estudio.

Marco conceptual y metodológico

Para actuar con competencia, todo profesional posee recursos que pueden clasificarse en lo que Le Boterf (2002) llama un doble equipamiento, es decir, un equipamiento en recursos personales y un equipamiento en recursos externos. El primero de ellos considera, entre otros, los diversos saberes, las capacidades y cualidades de la persona. El segundo se compondría de todo el arsenal de informaciones, materiales y redes relacionales que se encuentran a su disposición (Le Boterf, 2002). De acuerdo a esto, el profesional manifestaría su competencia al movilizar el equipamiento de recursos que posee para responder de manera eficaz y pertinente a la situación que requiere su intervención. La acción eficaz del profesional depende de su capacidad a armonizar estos dos equipamientos de recursos (personal y externo). Una persona reconocida por la calidad de sus recursos personales (saber teórico o saber-hacer empírico, por ejemplo) no podría actuar con competencia si no tiene acceso a los recursos externos. La manifestación y el desarrollo de las competencias pasan por el hecho de tener un ambiente favorable: acceso a la información, presencia de redes relacionales, utilización de materiales, etc.

(Le Boterf, 2002). De no ser así, la acción se vería truncada, imposible de ser eficaz y de responder adecuadamente a la situación.

Según Poisson (1993), un docente de experiencia es aquel que, gracias a su saber-hacer y sus conocimientos, posee un patrimonio científico y cultural susceptible de ser puesto a la disposición de otros para su beneficio. Analizar entonces la práctica de los profesionales vinculados a la docencia o a la formación de los docentes, constituye un punto de gran interés para la formalización de sus saberes y, en nuestro caso, para la exploración de los recursos profesionales del supervisor de prácticas.

El análisis de la práctica

Nuestro trabajo se sitúa en la línea de diversos autores (Barbier, Altet, Gervais, Saussez, entre otros) que se interesan al análisis de la actividad profesional y al desarrollo de competencias. El acto profesional puede convertirse en un instrumento de formación cuando es sometido a un análisis y contribuir así al desarrollo de la competencia profesional (Barbier, 1996). De los diversos enfoques que pueden ser utilizados para analizar la práctica profesional, privilegiamos el de la argumentación práctica (Fenstermacher, 1996). La sección siguiente describe dicho enfoque.

La argumentación práctica – Este enfoque, desarrollado por Fenstermacher (1987, 1996), representa un análisis *a posteriori* de las acciones de un individuo. El análisis que éste realiza de su acción da cuenta de lo que hizo al explicar y justificar su acción o gesto a fin de reconstruirlo. La construcción de un argumento práctico permite asistir al docente en su reflexión sobre los motivos que guían su intervención en clases. La reflexión que conduce a la explicitación de esos motivos resulta a veces del descubrimiento o de la argumentación a partir de elementos vagos que la reflexión permite clarificar. El interés del autor es el docente en ejercicio y en su trabajo, en base a extractos vídeo, él acompaña al docente en la exploración de su docencia. Así, el docente que a veces, en el contexto escolar, no es capaz de decir el “por qué” de su acción puede, al reconstituir su argumento práctico, explicar los fundamentos que lo guiaron en su intervención pedagógica (Fenstermacher, 1996).

La construcción de un argumento práctico se desarrolla en dos etapas: explicitación y reconstrucción. La primera consiste en hacer que la persona formule las razones por las cuales ella actuó de una cierta manera. La reconstrucción, la segunda etapa, es el proceso por el cual el argumento es evaluado, según una serie de criterios éticos, empíricos, entre otros, para que pueda constituir una base válida para la acción. La estructura de un argumento práctico se compone de premisas (de valor, condicionales, empíricas, contextuales), de una conclusión y de un criterio de coherencia. Todo este proceso se realiza en presencia de un “otro”. Este rol es, generalmente, asumido por el investigador.

Cuando consideramos el diálogo que se establece entre la persona que construye su argumento práctico y el que lo acompaña en ese proceso (el otro), y tomando en cuenta los valores subyacentes a la acción pedagógica, decidimos que este enfoque representaba un marco válido para estudiar los recursos que los supervisores utilizan en su supervisión con los estudiantes en práctica, en el momento del encuentro que sigue la observación del estudiante en clases.

Una adaptación del enfoque de la argumentación práctica – En su versión original, el autor (Fenstermacher, 1987) graba en vídeo una veintena de horas de un docente en clases para, después, seleccionar los eventos que se relacionan de un modo u otro entre sí. Esto le permite reducir el material grabado a alrededor de cuatro horas y componer segmentos de unos 45 minutos que tratan una misma idea. Estos segmentos son visionados en conjunto con el docente y sirven como base de la discusión en que el investigador (el otro) estimula al docente a explorar su acción en clases. Al mismo tiempo, una cámara graba en vídeo la discusión y el análisis que se produce en ese encuentro. Como este ejercicio se repite varias veces, pueden pasar hasta seis o más meses antes de que el docente pueda reconstruir (segunda etapa del enfoque) su argumento práctico.

Como en todo orden de cosas, este enfoque, en el contexto de nuestro estudio, presenta ciertos límites. En nuestro caso, debido a que las prácticas transcurren en un período de tiempo definido y que nuestra intención no es promover el cambio de la práctica del supervisor sino explorar sus recursos profesionales, nosotros utilizamos sólo la primera etapa del enfoque, es decir la explicitación. Además, como nuestra intención era que el supervisor fuera autor de su análisis, privilegiamos que fuese él quien seleccionara el material a explorar con el investigador (el otro). Esta manera de proceder, creemos, contribuyó grandemente a establecer el necesario clima de confianza que requiere este tipo de investigación.

Los participantes y la recolección de datos

Siete supervisores, cinco varones y dos mujeres, aceptaron participar en este estudio. Prácticamente todos ellos tenían 30 o más años de experiencia en docencia y de 10 a 15 años de experiencia en supervisión de prácticas docentes. Durante el estudio ellos supervisaban la práctica profesional de los estudiantes del último año de formación inicial y todos habían completado estudios de segundo ciclo (maestría).

Dos entrevistas semiestructuradas individuales fueron realizadas con los supervisores. Estas entrevistas se basaron en un encuentro de supervisión supervisor-estudiante grabado por el supervisor previo consentimiento del estudiante. Las entrevistas supervisor-investigador duraban aproximadamente 45 minutos cada una y fueron también audiograbadas. Este material fue transcrito y sometido a un análisis de contenido. Obtuvimos así 14 textos integrales de las entrevistas de una quincena de páginas cada uno.

A fin de dejar la libertad de elegir un material significativo de análisis en la entrevista supervisor-investigador, se le pidió a cada supervisor elegir un segmento del encuentro con su estudiante y presentarlo al investigador en el momento de la entrevista para alimentar la discusión. La instrucción que recibió el supervisor para elegir ese segmento fue simplemente... elegir un segmento significativo y del cual él o ella (supervisor) quisiera discutir o compartir con el investigador.

Análisis de datos

El análisis de contenido fue realizado en base a la categorización de los recursos profesionales de Le Boterf (2002) y las entrevistas en base a nuestra adaptación del enfoque de la argumentación práctica (Fenstermacher, 1987). Para ello, separamos los textos resultantes de las transcripciones en tres columnas que consideraban: a) la transcripción de la entrevista organizada en unidades de análisis; b) la idea principal de la unidad de análisis; c) la categoría que emergía de ese análisis. Después de ese primer análisis, pudimos agrupar las categorías emergentes que se asemejaban, por ejemplo: experiencia docente, experiencia de supervisión, otras experiencias. Así pudimos seleccionar el material pertinente en relación al objetivo del estudio. Posteriormente, esas categorías fueron validadas por los propios participantes y por otro investigador.

Resultados

Nuestros resultados muestran que los supervisores, más allá de los recursos desarrollados en su experiencia docente, han construido otros recursos a fin de responder al rol formador que se les atribuye y al acompañamiento que el estudiante requiere para desarrollar sus competencias profesionales. Este artículo, basándose en un estudio más vasto (tesis doctoral), presenta una parte de los resultados obtenidos en cuanto a los recursos que el supervisor moviliza para cumplir su rol y la manera en que éstos han sido desarrollados.

Dentro de los recursos evocados por los supervisores, los saberes ocupan un lugar importante dentro de su bagaje: saberes teóricos, procedimentales, saber-hacer formalizados, empíricos, relacionales, etc., entran en acción en el proceso de supervisión de un estudiante bajo su responsabilidad. Sin embargo, este cúmulo de saberes no basta para garantizar que el supervisor actúe con competencia. Otros recursos personales y externos, cualidades y redes de relaciones por ejemplo, deben también entrar en juego para asegurar que la acción del supervisor produzca el efecto esperado, es decir, servir de estímulo al desarrollo profesional del estudiante en práctica.

De manera general, en Quebec, un supervisor proviene del sistema escolar: docente experimentado (jubilado o en ejercicio) o un consejero pedagógico (Desrosier, Gervais

y Nolin, 2000). En ese sentido, los saberes ligados a la docencia forman parte de los recursos que él moviliza en la supervisión de estudiantes. Esos saberes le permiten reconocer si las acciones del estudiante en práctica son acordes o no, por ejemplo, con los principios disciplinarios, pedagógicos, didácticos y curriculares que deben guiar la intervención docente.

Saberes de experiencia

Los saberes de experiencia son frecuentemente evocados por los supervisores. La experiencia docente y la experiencia de supervisión ocupan sin dudas un lugar importante en su manera de actuar y guían el acompañamiento que éstos realizan con sus estudiantes. La experiencia docente no es sorprendente ya que es uno de los criterios que determinan la contratación de un supervisor. Su experiencia como supervisor tampoco constituye una sorpresa ya que, como lo mencionábamos antes, los supervisores participantes tienen una larga experiencia en la supervisión de estudiantes. Estos dos tipos de experiencia son bien reflejados en el comentario de uno de los participantes: *“Cuando yo trabajaba en la escuela yo le decía siempre a mis alumnos: ‘cuando ustedes hacen algo siempre hay una razón detrás’. Entonces, el estudiante en práctica deber ser capaz de justificarme el por qué de su acción”*.

Sin excepción, todos mencionaron que el hecho de haber sido docentes constituía un elemento esencial a su función. Es lo que les permite tener una cierta autoridad frente al estudiante: *“[...] con 32 años de experiencia los estudiantes se dicen que es mejor prestar atención a lo que les digo y, en efecto, mi experiencia me permite hablar de cosas reales pero ellos no están obligados a aceptar todo lo que les digo”*. Esta experiencia es lo que Shulman (1987) llama la “sabiduría de la práctica”, constituida justamente del saber-hacer acumulado por los docentes en el ejercicio de su profesión. Ellos tienen la capacidad de movilizar ese tipo de saberes y utilizarlos como recursos en una función distinta, la supervisión.

No obstante lo anterior, todos estuvieron de acuerdo en afirmar que esa experiencia docente no bastaba para asegurar la calidad de la supervisión. En ese sentido uno de ellos resume bien lo que todos aseguran: *“La experiencia docente no capacita a una persona para supervisar. Hay que desarrollar otras habilidades. Hay que saber crear una relación para que ellos (los estudiantes) se sientan cómodos en tu presencia”*. Con toda la experiencia acumulada, ellos ven que hay una especificidad del trabajo como supervisor. En efecto, a diferencia del profesor colaborador, ellos poseen una visión global del grupo de estudiantes bajo su responsabilidad y el hecho de deber ir a diferentes escuelas para visitar a sus estudiantes le permite disponer de recursos distintos y relativizar el desempeño de sus estudiantes según el tipo de clase y de medio escolar en el que se realiza la práctica.

Cualidades

Además de los saberes ligados a la docencia, los supervisores deben manifestar también una serie de cualidades ligadas al rol de formador que le corresponde asumir. Cualidades como la apertura de espíritu o la sensibilidad, por ejemplo, son necesarias para que el supervisor pueda pasar su mensaje al estudiante y suscitar en este último la emergencia de las competencias esperadas.

Manifestar apertura de espíritu implica, según ellos, abrirse a la crítica de los estudiantes en práctica y ser consecuente con lo uno espera de ellos, es decir, utilizar la crítica como fuente de informaciones para poder mejorar su propia práctica: *“Yo encuentro positivo que ellos (los estudiantes) puedan expresarse con confianza en mi presencia porque es un poco el reflejo de mi acción. Si las cosas no funcionaron como esperada entre nosotros, entonces yo podré corregirlas para la próxima vez”*.

La sensibilidad sería, según sus palabras, un elemento esencial al éxito de la supervisión. Comenzar con cierto tipo de comentarios, estar atento a las reacciones del estudiante, inspirar confianza, requiere que el supervisor sepa leer la situación para poder pasar su mensaje y evitar que el estudiante adopte una actitud defensiva. Los comentarios de los supervisores permiten observar que en ellos esta sensibilidad está desarrollada:

- *“En vista del grupo de alumnos que ella tenía, yo no podía comenzar con remarcas negativas sobre su desempeño”*.
- *“El estudiante acaba de dar su clase y puede estar estresado por la supervisión, si tú lo sientes vulnerable tú tienes que tener en cuenta todo eso”*.
- *“Yo veo su reacción (del estudiante frente a un comentario) y enseguida yo adapto mi discurso porque yo no quiero que ella se sienta disminuida o a descubierto por lo que yo le digo”*.

Estos ejemplos van en el mismo sentido de Le Boterf (2002) cuando él afirma que todo profesional debe saber actuar frente a la vulnerabilidad y a la fragilidad de su interlocutor.

Construcción del saber supervisar

El saber que los supervisores han construido no viene solamente de la práctica en terreno. Otros elementos como, por ejemplo, los encuentros entre pares, las formaciones, los estudios superiores, han contribuido también a modelar la manera que ellos privilegian para supervisar un estudiante en práctica.

En ese sentido, la formación que ellos han seguido en la universidad en el marco de sus estudios superiores es considerada como uno de los aspectos que ha influenciado

su manera de ejercer la supervisión. Uno de los supervisores indica al respecto: *“Mi formación en andragogía me ha ayudado mucho en mi manera de supervisar ya que ella toca la relación con los adultos”*.

Otro aspecto es el de los encuentros organizados para ellos para tratar temas específicos a su función. Por ejemplo, algunos evocan la diferencia entre el momento que habían comenzado a supervisar y el momento actual:

- *“Al principio no teníamos un instrumento de evaluación, pero después de algunos años, en las guías de práctica tenemos comportamientos específicos a observar en el estudiante. Eso nos ayuda a identificar con conceptos lo que observamos. Nos ayuda a hacer que la supervisión sea menos intuitiva. Eso nos ayuda en nuestra función de supervisión”*.
- *“La universidad ha hecho muchas cosas en ese sentido. Por ejemplo, los días de perfeccionamiento que tenemos cada año en donde tratamos temas como ¿qué hacer en los seminarios? ¿Qué observar?”*
- *“Durante las formaciones tratamos de desarrollar diferentes enfoques para la evaluación y el encuentro de supervisión a fin de hacer que esos encuentros sean positivos e interesantes”*.
- *“Yo creo que la autoformación, la formación continua, el compartir entre supervisores es la mejor fórmula. Yo no creo que la formación académica puede compensar eso”*.

La posibilidad de compartir con los pares es un aspecto considerado por los supervisores como de gran influencia en su manera de concebir y realizar la supervisión: *“En los encuentros discutimos de cómo uno trabaja con los estudiantes en práctica. Yo aprecio mucho eso porque al compartir lo que da buenos resultados, uno puede mejorar su propia práctica”*. Otro aspecto que emerge es el de los encuentros de supervisión con sus estudiantes. De acuerdo a lo que ellos mencionan, hay también un aprendizaje que se realiza al contacto con ellos: *“Yo aprendo mucho con ellos. Así como yo aprendía cosas de mis alumnos cuando yo enseñaba, cada año yo aprendo de mis estudiantes en práctica, ellos me enseñan cómo supervisar”*.

La reflexión es también mencionada por los supervisores como un elemento importante en el mejoramiento de sus intervenciones. Reflexionar sobre sí, sobre los efectos de su acción les permitiría ser consecuentes con lo que se les exige a los estudiantes y tener una imagen realista de la calidad de la supervisión. Uno de ellos lo resume en las siguientes palabras: *“Si yo les pido a los estudiantes que reflexionen sobre lo que ocurrió en la clase, yo debo hacer lo mismo respecto a la supervisión”*. Otro indica: *“Yo dejo decantar lo ocurrido, a veces eso puede tomar meses, y después yo me cuestiono sobre lo que ocurrió y me pregunto cómo podría hacerlo la próxima vez [... que encuentre un caso similar]”*.

Cuando después de un cierto tiempo uno realiza la misma función, uno puede repetir múltiples veces su práctica sin inquietarse demasiado de los efectos de su acción o de las estrategias utilizadas. Otra posibilidad es utilizar las herramientas o métodos que permitan analizar los efectos de su intervención y, consecuentemente, adaptarse a la situación o las circunstancias del momento. Los supervisores de este estudio han privilegiado la segunda alternativa. Todos ellos manifestaron estar conscientes del cambio operado después de sus comienzos en la manera de acompañar a los estudiantes en práctica, particularmente en los encuentros posobservación en clases. Ejemplo de esta evolución es el siguiente comentario: “[...] *la observación del no verbal en el estudiante no ha cambiado mucho, pero hoy en día tengo una mejor capacidad de observación, más eficaz, más hábil y eso se debe justamente a mi experiencia que me ha llevado a modificar mi manera de actuar*”.

Discusión

Diversos recursos son movilizados por los supervisores durante el encuentro posobservación en clases que ellos tienen con cada estudiante que supervisan. Estos recursos desglosados en diversos saberes y cualidades le permiten, según la expresión de Le Boterf (2002), ser el hombre de la situación. Es decir, saber interpretar la situación para que su intervención vaya en el sentido de los objetivos perseguidos por la formación inicial docente: suscitar el desarrollo de las competencias profesionales del estudiante en práctica.

Sin embargo, la competencia profesional del supervisor no depende exclusivamente de los recursos que él ha incorporado en su carrera, ella depende también de los recursos externos a él pero que se encuentran a su disposición. Entre estos recursos pueden mencionarse los útiles de trabajo, los documentos, las informaciones y redes de personas o relaciones (Le Boterf, 2002). De la misma manera, un supervisor no puede trabajar solo, él pertenece a una comunidad que comparte saberes y experiencias. La experticia de los otros es necesaria para continuar aprendiendo y mejorando la competencia a supervisar (Altet *et al.*, 2002; Correa Molina, 2004). Es la manera de evolucionar desde el punto de vista profesional y de responder, como profesional reconocido por la comunidad, a las expectativas que ésta tiene para él.

En ese mismo orden de ideas, los supervisores tienen a su disposición los recursos externos necesarios a la movilización y evolución de sus recursos personales: redes relacionales en la escuela, en la universidad, bancos de datos, documentos, proyectos de formación, perfeccionamientos, etc. Ellos tienen la posibilidad de armonizar su doble equipamiento de recursos para actuar con eficacia durante el periodo de supervisión y, de manera más específica, responder adecuadamente a las necesidades del estudiante en práctica.

En resumen, si se la considera como una ocasión de formación, la supervisión es una tarea compleja y un supervisor de prácticas debe saber manejar esa complejidad. Según Le Boterf (2002), esto se traduce en un equipamiento de recursos que le permitirían al profesional actuar con eficacia frente a una situación dada. Ese saber actuar implica que el profesional (ver en ese sentido al supervisor de prácticas) interpreta la situación y a partir de esa interpretación él responde movilizándolo los recursos necesarios a la situación y su contexto.

Los participantes de este estudio mencionaron diversos elementos que han estimulado el desarrollo de su competencia para supervisar un estudiante: las formaciones dadas por la universidad, el compartir entre pares, la relación con los estudiantes bajo su responsabilidad, la reflexión, su experiencia, entre otros, habrían contribuido a hacer evolucionar su manera de supervisar. Ellos utilizan estrategias para, en cierto sentido, medir la eficacia de su intervención. Reflexionar sobre los efectos que su intervención produjo en el estudiante les permitiría justamente adaptarse a la situación y al contexto a fin de que su interacción con el estudiante responda a sus necesidades y no se limite a completar una simple pauta de observación del desempeño de éste.

Esto nos permite suponer que el análisis de su propia práctica, como es mencionado por ellos, les permitiría aprender de su propia experiencia. Esto va exactamente en el sentido de Barbier (1996), que indica que el trabajo, o la acción, que se acompaña de una actividad de análisis se vuelve en sí un acto de formación. Ser capaz de aprender de la acción realizada constituye un saber actuar con pertinencia en su área profesional (Le Boterf, 2002). Nous pouvons supposer que cette analyse de leur propre pratique, cette réflexion sur l'action, leur permettrait d'apprendre de leur propre expérience.

Los supervisores participantes de este estudio manifiestan la capacidad de análisis necesaria para sacar partido de su acción y continuar a hacer evolucionar su práctica de supervisión para responder adecuadamente a las necesidades de cada uno de los estudiantes que ellos supervisan.

Conclusión

Siete supervisores de gran experiencia aceptaron participar en un estudio exploratorio sobre los recursos profesionales movilizados en contexto de práctica profesional, durante el encuentro de supervisión posobservación en clases. Diversos recursos personales y externos pudieron ser identificados en el rol que ellos asumen frente a un estudiante en práctica. Como formadores, ellos movilizan esos recursos con la finalidad de conducir al estudiante a compartir y reflexionar sobre sus vivencias en contexto de práctica profesional.

Este estudio permite poner un acento sobre la importancia de la formación de estos actores de la formación inicial docente. Cuando ellos evocan que el marco de referencia que guía sus acciones ha sido modificado por diversos elementos entre los cuales la formación es señalada como una oportunidad esencial para aprender y compartir con los pares, nosotros no podemos quedar indiferentes a este llamado implícito para continuar brindando ese espacio y suscitar de ese modo el desarrollo de sus competencias como los formadores que ellos son.

Este estudio tiene, sin lugar a dudas, límites que no permiten la generalización de sus resultados. Mencionemos, por ejemplo, el hecho de que los participantes son supervisores voluntarios, de gran experiencia y todos con una formación mínima de segundo ciclo superior de estudios universitarios. Es posible entonces suponer que son personas acostumbradas al análisis de la práctica, a la reflexión y a la discusión. Es probable que con otro grupo de supervisores los resultados sean diferentes. A pesar de estos límites, este estudio abre pistas para apoyar la necesaria investigación en el contexto de las prácticas profesionales y de los formadores que allí participan. Los resultados ayudan en un cierto modo a la formalización de los recursos profesionales de los supervisores de práctica y pueden ser utilizados en las formaciones que les sean destinadas.

Bibliografía

- Altet, M.** (2000). L'analyse de pratiques. *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Altet, M.; Paquay, L. y Perrenoud, P.** (2002). Introduction. In M. Altet, L. Paquay, y P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?*, p. 7-16. Bruxelles: De Boeck Université.
- Beauchesne, A.** (2000). Tirer parti de l'évaluation, mais mater le dispositif et le message: perspectives de stagiaires sur l'évaluation sommative des compétences. Actes du sixième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation de maîtres (AQUFOM) - "L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer", p. 239-262, Montréal: Université de Montréal.
- Chaliès, S. y Durand, M.** (2000). Note de synthèse: l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Correa Molina, E.** (2007). Le superviseur de stage: une identité confirmée. In C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E.** (2004). *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe*. Thèse doctorale inédite, Université de Montréal.
- Desrosier, P.; Gervais, C. y Nolin, C.** (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement*. Québec: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Feiman-Nemser, S. et Buchmann, M.** (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-65.
- Fenstermacher, G.** (1987). Prologue to my critics, and a reply to my critics. *Educational Theory*, 37(4), 357-360.
- Fenstermacher, G.** (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 617-634.
- Gervais, C.** (1997). Spécificité du rôle du superviseur universitaire en stage. In M. Tardif y H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 69-89). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. y Correa Molina, E.** (2005). De l'enseignant au stagiaire: donner accès à son expérience. Dans C. Gervais y L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage*. Éditions du CRP, Sherbrooke.
- Henry, M. y Beasley, W.** (1989). *Supervising students teachers the professional way*. Terre Haute: Sycamore Press, Inc.
- Jonnaert, P.** (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck Université.
- McIntyre, J.; Byrd, D. y Foxx, S.** (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula, T.J. Buttery y E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p.171-193). 2^e édition. New York: Macmillan.

- Ministère de l'Éducation** (1994). *La formation à l'enseignement: les stages*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation** (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Pelpel, P.** (1989). *Les stages de formation*. Paris: Bordas.
- Pelpel, P.** (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain? In M. Altet, L. Paquay y P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* (p. 175-191). Bruxelles: De Boeck Université.
- Poisson, Y.** (1993). Les savoir-faire d'enseignants d'expérience du secondaire: étude de cas. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants: unité et diversité*, p. 115-135. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Shulman, L.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stones, E.** (1984). *Supervision in Teacher Education: A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Tardif, J.** (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Wideen, M.; Mayer-Smith, J. y Moon, B.** (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*. Summer, 68(2), 130-178.
- Zanting, A.; Verloop, N. y Vermunt, J.** (2001). Student teachers eliciting mentor's practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.
- Zeichner, K.** (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick y M. Gomez (dir.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*, p. 215-234. New York: Teachers College Press.
- Zimpher, N.; De Voss, G. y Nott, D.** (1980). A closer look at university student teacher supervision. *The Journal of Teacher Education*, 31(4), 11-15.

FECHA DE RECEPCIÓN: 9 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 9 de noviembre de 2009

MAESTROS MEXICANOS AYUDANDO A MAESTROS DE ESTADOS UNIDOS: LA EXPERIENCIA DEL GEORGIA PROJECT (1996-2007)

Mexican teachers helping USA teachers: the Georgia Project experience (1996-2007)

VÍCTOR ZÚÑIGA*

Resumen

Este trabajo presenta algunos de los resultados más significativos del proyecto Georgia; una inédita colaboración entre la Universidad de Monterrey, sus familias y entornos escolares ubicados en los Estados Unidos de Norteamérica. Tanto las interrogantes, los objetivos logrados así como los errores de esta experiencia internacional, permitieron imaginar nuevas formas de prácticas pedagógicas, junto con nuevos perfiles docentes y desafíos escolares. El estudio detalla cinco áreas de aprendizaje como resultado de la cooperación binacional y concluye alertando sobre el impacto que la migración internacional seguirá teniendo sobre el ámbito escolar. En este sentido, el autor sugiere que la cooperación internacional puede preparar de mejor manera a los participantes.

Palabras clave: Proyecto Georgia, maestros bilingües, intervención escolar, rol y estatus docente, cooperación internacional

Abstract

This work presents some of the most significant findings of the Georgia project; an unprecedented collaboration between the University of Monterrey, their families and school surroundings located in the USA. Both the questions, achieved aims and the mistakes in this international experience made it possible to envisage new ways of pedagogical practices, as well as new teacher's profiles and school challenges. The study provides a detailed description of five areas of learning resulting from bi-national cooperation. It is concluded that international migration will continue to have an impact upon the school sphere. In this sense, the author suggests that international cooperation may prepare participants in a better way.

Key words: Georgia project, bilingual teachers, school intervention, teacher's role and status, international cooperation

* Doctor en Sociología, Universidad de Paris VIII, Decano de Educación y Humanidades, Universidad de Monterrey, vzuniga@udem.edu.mx

Introducción

A fines de 1996, la Universidad de Monterrey firmó un convenio de colaboración con dos distritos escolares del estado de Georgia para desarrollar dos proyectos: a) enviar a Georgia egresados de la Escuela de Educación de la Universidad de Monterrey, como maestros bilingües y biculturales, capacitados para vincular la escuela con padres de familia, alumnos y comunidad en general provenientes de distintos países de América Latina, en especial de México; b) capacitar a maestros estadounidenses en Monterrey, México, con el objetivo de que desarrollaran sus competencias de comunicación intercultural y posteriormente las apliquen tanto en el aula y como fuera de ella (Zúñiga y otros 2002).

Este proyecto respondía a los cambios demográficos tan importantes que se habían producido en ciertas regiones de Georgia entre 1990 y 2000. La llegada de inmigrantes provenientes de México y de América Central respondía al crecimiento de la oferta de empleo en las industrias instaladas en estas regiones (producción de alfombras, agroindustria, entre las principales). Muchos de los inmigrantes habían estado arribando acompañados de sus familias produciendo con ello una “revolución” demográfica que, a su vez, traía consigo una serie de cambios súbitos en el funcionamiento de las instituciones, principalmente en las escuelas (CAL 2000). Las autoridades escolares y civiles de las ciudades y condados del noreste de Georgia, así como las universidades formadoras de maestros en la región, no encontraban respuestas ante esta nueva inesperada circunstancia (Hamann, 1999 y 2003).

Este trabajo tiene como propósito presentar algunos de los resultados más relevantes de esta inédita colaboración entre una universidad situada en el país de origen de los inmigrantes –y sus familias– y escuelas, profesores, directivos trabajando en el país de destino según los criterios escolares propios del país y la región. Las dudas, logros y errores de esta experiencia internacional nos condujeron a imaginar nuevos tipos de prácticas de enseñanza, a diseñar nuevos perfiles de maestros, a enfrentar nuevos desafíos escolares, todo ello como consecuencia de la realidad transnacional que viven los alumnos hijos de migrantes internacionales.

Nacimiento del Georgia Project

En diciembre de 1996, una nutrida comitiva de personas procedentes de la ciudad de Dalton y del Condado de Whitfield, Georgia, arribaron a Monterrey. Entre ellos venían autoridades de los distritos escolares, miembros de los Consejos Escolares, directores de escuelas, acompañados todos por un ex-senador del estado de Georgia. ¿Por qué venían a Monterrey? La respuesta era a primera vista muy simple: porque necesitaban maestros bilingües. ¿Por qué necesitaban maestros bilingües? Dos razones explican esta necesidad.

La primera, ahora lo sabemos, era el orgullo que los visitantes de Georgia tenían; habían logrado tener dos de los mejores distritos escolares del estado de Georgia; gozaban de un gran prestigio por su desempeño escolar, su buen funcionamiento y resultados en los exámenes estandarizados. Así pues, los visitantes que llegaban a Monterrey eran miembros de comunidades que se jactaban de tener muy buenas escuelas públicas en las que estudiaban sus hijos o nietos. Querían, pues, seguirse sintiendo orgullosos de sus propios sistemas escolares. La segunda razón está relacionada con la primera, aunque a primera vista no lo parezca. Los cambios demográficos, producto de la migración, habían modificado drásticamente la composición de la matrícula escolar (Hamann, 2003). A principios de los años noventa, como lo fue a lo largo de toda la historia de estas comunidades situadas en la esquina noreste de Georgia, los alumnos de las escuelas habían sido predominantemente anglosajones, nativos de la región, herederos de una cultura sureña profundamente enraizada y portada con mucha soberbia. Para esas fechas, fines de 1996, la matrícula de alumnos inmigrantes, principalmente de México, había llegado ya a ser más de 25% de la población escolar. En algunas escuelas inclusive, en un plazo de cinco años, estos alumnos que en Estados Unidos llaman “latinos”, constituían la mitad del total de alumnos¹.

¿Quiénes eran –son– estos alumnos? ¿De dónde venían y cómo llegaron a las escuelas de la esquina noreste del estado de Georgia? Eran –son– niños y adolescentes que acompañaban a sus padres migrantes; estos últimos, a su vez, habían decidido cambiar su domicilio, atraídos por las ofertas de trabajo de las poderosas industrias productoras de alfombra (de hecho, Dalton es conocida como la Capital Mundial de la Alfombra), y atraídos también por los salarios que se ofrecían. Venían de California, de Texas, de Illinois. Además de las motivaciones económicas, estos trabajadores latinoamericanos buscaban también establecerse en localidades de Estados Unidos que ofrecieran un ambiente social más favorable a la educación y la formación de sus hijos; al menos mejor que el que encontraron en Los Ángeles, en Chicago o Houston (Hernández-León y Zúñiga, 2000).

Dos elementos de esta historia son particularmente significativos. Uno de ellos es que las primeras iniciativas que tomaron estos líderes y autoridades de Dalton/Whitfield no tenían nada que ver con México y menos con Monterrey. Al principio buscaron maestros bilingües en Georgia. Rápidamente se encontraron con el hecho de que las instituciones de educación superior en el estado no formaban maestros bilingües. Posteriormente buscaron en Texas, en California, en Illinois, en Nueva York. En esos estados encontraron otra respuesta: sí contaban con maestros bilingües, pero no los suficientes como para “exportarlos” a otras regiones de Estados Unidos. También en

¹ En el ciclo escolar 2006/2007, más de 50% de los alumnos de los distritos escolares de Dalton y Whitfield era hijos de inmigrantes latinoamericanos.

dichos estados se sufría de una escasez de profesores que hablaran español y supieran enseñar en contextos bilingües. Así, en una secuencia de círculos concéntricos, fue como llegó la comitiva de Georgia a Monterrey y a la Universidad de Monterrey. Uno de sus miembros había tenido conocimiento que una de las principales empresas de Dalton, Georgia, tenía un *joint venture* con un corporativo de Monterrey, México. Al tiempo, el director general de este corporativo era miembro del Consejo Ejecutivo de la Universidad de Monterrey. Por la vía de las alianzas industriales, se dio origen a una alianza educativa (Hamann, 1999).

El segundo elemento de la historia que adquirió con el tiempo una extraordinaria relevancia fue el hecho de que la iniciativa de atraer maestros bilingües desde México no la tomaron los actores escolares (superintendente, autoridades de los distritos, miembros de los consejos escolares, directores o maestros, menos los padres de familia de Georgia), sino miembros de un grupo estilo *task force* conscientes de que el impacto demográfico que habían traído la inmigración de trabajadores y familias mexicanas y centroamericanas era definitivo y determinaba el futuro de su propia comunidad. Este impacto había que afrontarlo y la primera acción tenía que ver con la institución más importante de una comunidad que es precisamente la escuela. La única manera, según la visión de estos líderes cívicos locales, de atender adecuadamente a los alumnos que no hablaban inglés en sus casas, era ofrecerles los servicios educativos de maestros bilingües (CAL, 2000).

Así fue como la delegación de Georgia llegó a Monterrey en diciembre de 1996. Profesores e investigadores de la División de Educación y Humanidades de la Universidad de Monterrey los recibieron². Su respuesta positiva a la invitación a participar en este acuerdo de cooperación binacional no se hizo esperar, pero plantearon una condición: que la contraparte estadounidense aceptase que no solamente la barrera lingüística jugaba un papel importante en la educación escolar de los alumnos inmigrantes, sino que existía otra barrera, quizás más importante, la de orden cultural; se les pidió que reconocieran que el origen del fracaso escolar de los alumnos *latinos* en Estados Unidos no es solamente producto de la carencia de profesores bilingües, sino sobre todo por el hecho de que los maestros estadounidenses desconocían –y probablemente despreciaban– las sociedades y las escuelas de las que provenían sus alumnos migrantes y sus padres. Por este motivo, el comité de la Universidad de Monterrey propuso desde el principio que se acordara un proyecto de formación para los maestros de Georgia que les permitiera desarrollar su capacidad de diálogo con sus alumnos extranjeros y comprender mejor el *ethos* social y escolar del que venían. El propósito de este programa de formación era crear –a través de los mismos maestros de Georgia– un vínculo entre

² En 1996, el autor de este artículo era profesor de sociología en la Universidad de Monterrey; a partir de esa fecha, inició sus tareas como Codirector del *Georgia Project*.

la trayectoria escolar de origen (frecuentemente en México) y la trayectoria de destino (en Georgia). Una de las grandes dificultades que enfrentan los alumnos inmigrantes es que sus maestros, no solamente no son bilingües, sino que ignoran casi todo respecto de los países de origen de sus alumnos (García, 1996).

Estos diálogos iniciales que dieron origen al *Georgia Project* tenían el propósito de aclarar a los miembros de la delegación de Georgia cuál era objetivo central de la cooperación: desde la perspectiva mexicana, lo más importante de todo este proyecto era garantizar –hasta donde fuese posible– el éxito escolar de los hijos e hijas de los inmigrantes mexicanos y centroamericanos en Georgia. Así se comprende por qué, desde la perspectiva de los participantes de Georgia, la necesidad más urgente era contratar maestros bilingües, mientras que para los mexicanos el elemento central del proyecto era asegurar que los alumnos inmigrantes iban a ser respetados, apreciados y recibidos por los maestros, el currículo, las dinámicas pedagógicas y las simbologías escolares. El principio que defendíamos nosotros –los profesores e investigadores mexicanos– era que si no hay respeto a los orígenes culturales de los alumnos y sus familias no es posible el éxito escolar (Valenzuela, 1999; Zúñiga, 2003).

Estos antecedentes explican por qué el *Georgia Project* nació con dos principales componentes; por un lado, el programa de intercambio de maestros bilingües (de Monterrey, México, a Georgia) y el programa de formación de maestros estadounidenses que bautizamos con el nombre de *Georgia Project Summer Institute*. Mediante este segundo programa, los maestros de Georgia habrían de dedicar un verano a recibir una formación intensiva que les permitiera reconocer que no bastan las herramientas psicopedagógicas convencionales para apoyar el aprendizaje de los alumnos migrantes, sino que era también necesario reconocer los desafíos sociales y culturales que traía consigo la presencia de este tipo de alumnos en la escuela y en el aula.

La descripción de la historia del origen del *Georgia Project* aquí termina. En junio de 1997, la Universidad de Monterrey recibió 24 maestros de Georgia y en septiembre del mismo año llegaron a Dalton, Georgia, 22 maestras mexicanas, bilingües y biculturales. Una historia que vivimos a lo largo de una década (hasta el verano de 2007).

¿Qué es lo que nosotros aprendimos de esta intervención escolar binacional? ¿Cuáles son los aprendizajes que obtuvimos a lo largo de esta cooperación?

Uno de los primeros aprendizajes que nos legó el proyecto fue que descubrimos que los maestros mexicanos no eran considerados como maestros en Estados Unidos. Las normas, tradiciones y legislaciones en Estados Unidos impiden que un maestro extranjero sea reconocido como un profesional de la educación y sea responsable de un grupo de alumnos. El proceso que conduce a ser acreditado, de hecho, es largo. ¿Cuál

fue la consecuencia que tuvo esto sobre las maestras de Monterrey que participaron en el programa de intercambio? Fueron tratadas como “paraprofesionales”; es decir, asistentes de los maestros estadounidenses, realizando funciones secundarias: sacar fotocopias, dar la bienvenida en las puertas de las escuelas, supervisar a los alumnos en los momentos de las comidas; en fin, la realidad administrativa y jurídica impedía que ejercieran su profesión y aprovecharan sus conocimientos. Con el tiempo, la presencia de las maestras mexicanas se fue complicando aún más. Las autoridades escolares les pidieron que enseñaran inglés a los alumnos no angloparlantes, utilizando una metodología automatizada, oral y visual, conocida como *Direct English*. Tomando en cuenta estos acontecimientos, los miembros de la delegación mexicana decidimos dejar de ser espectadores y actuar como verdaderos participantes del proyecto. Nuestras comunicaciones con las autoridades de los distritos escolares y los directivos de las escuelas expresaban nuestro descontento por haber enviado a maestras mexicanas a Georgia ¡para enseñar inglés a alumnos mexicanos! Si algo había en las escuelas de Georgia, era justamente maestros que sabían hablar inglés.

La segunda lección que obtuvimos de esta intervención escolar es que descubrimos que las escuelas de Estados Unidos son microsociedades con una autonomía relativamente grande, una que, por lo menos, es impensable en el contexto mexicano. Así, llegamos a la conclusión de que había una zona negociable con cada uno de los actores escolares, en particular con los directores de las escuelas y los maestros encargados de ofrecer los programas que en Estados Unidos se conocen como ESOL (English as a Second Language). Había que convencer a estos actores de que la presencia de maestras mexicanas, bilingües y biculturales, era legítima y necesaria. Poco a poco, escuela por escuela, la delegación mexicana y sus socios de la sociedad civil en Georgia logramos convencer a los actores escolares de que:

- a) las maestras de Monterrey no podían ser maestras en estricto sentido, pero tampoco eran “paraprofesionales”. Ni lo uno por razones jurídicas, ni lo otro por razones prácticas. En consecuencia, podían realizar nuevas funciones pedagógicas, las de un maestro multifuncional, que atendiera principalmente a cuatro categorías de alumnos: 1- los inmigrantes que tienen bajo dominio de inglés, 2- los inmigrantes que tienen un buen nivel de inglés pero que muestran bajo desempeño escolar, 3- los recién llegados, independientemente de su dominio de la lengua y su desempeño escolar y 4- los alumnos angloparlantes que desearan aprender español;
- b) las maestras de Monterrey deberían de ser responsables del éxito escolar de los alumnos de las tres primeras categorías, tomando en consideración los resultados obtenidos en las evaluaciones oficiales utilizadas en los distritos escolares. Esta clarificación de responsabilidades tuvo un efecto importante en el proceso de intervención escolar: la categoría étnica utilizada en las escuelas de Estados Unidos (alumno *latino* o *hispano*) se convirtió en una mucho más sociológica y acorde a

la realidad propia de los alumnos; esto es, dejaron de ser vistos como *Hispanics* y empezaron a ser percibidos como inmigrantes o hijos de inmigrantes;

- c) las maestras de Monterrey deberían de ofrecer una atención especial a los padres de los alumnos de las tres primeras categorías, dentro de la escuela y fuera de ella. Por esta razón, las visitas de las maestras a los hogares de los alumnos, no solamente fueron autorizadas, sino que fueron aplaudidas por los directores y otros actores escolares. Esta práctica –la visita a hogares– no era usual en las escuelas de la región (y menos aún si se trata de una familia que no habla inglés). Las visitas generaron una atmósfera de confianza entre maestras y padres de familia, dimensión esencial para toda relación pedagógica;
- d) los maestros de Georgia que habían participado en los Institutos de Verano en Monterrey deberían servir de enlaces entre la escuela y las maestras de Monterrey. Esto facilitaba la asignación de tareas y la integración de las maestras de Monterrey, al tiempo que daba un reconocimiento a los maestros que habían decidido participar en el programa de formación en el país de origen de la mayoría de los alumnos inmigrantes;
- e) las maestras de Monterrey debían ser evaluadas en función de los servicios que prestaran a los alumnos de las cuatro categorías anteriormente descritas (y a sus padres), así como del éxito escolar que lograsen esos alumnos; y no por la obediencia a las reglas burocráticas establecidas por las autoridades de los distritos escolares³.

En tercer lugar, aprendimos que los maestros mexicanos que enseñaban en las escuelas de Estados Unidos, si quieren ser exitosos, deben cumplir múltiples funciones; muchas más de las que usualmente un maestro realiza. Se trataba de convertir a las maestras mexicanas en participantes de una intervención escolar. Entre las principales tareas que realizaron estaban:

- a) ser asesoras de los maestros de Georgia, convirtiéndose en una especie de *coach-teachers* en el sentido de que les mostraban las mejores formas de tratar a los alumnos provenientes de América Latina, les ayudaban a aprovechar la experiencia migratoria que tenían, a evaluar correctamente a los alumnos, a comprender símbolos y formas de interacción;
- b) en tanto que expertas que conocen las culturas de origen de los alumnos hijos de inmigrantes (al menos las conocen mejor que los maestros estadounidenses), se

³ Uno de los distritos escolares rechazó estas propuestas en 1999 argumentando que la única cosa importante que necesitaban era que los alumnos “Hispanics” aprendieran inglés; y entre más pronto posible, mejor.

- convertían en interlocutoras culturales. Su tarea consistía en garantizar la comunicación armoniosa entre maestros y directivos estadounidenses con los alumnos y padres de origen latinoamericano; al menos, se disminuían los malentendidos entre ellos, gracias a la interlocución que prestaban las maestras mexicanas;
- c) en tanto que conecedoras del sistema escolar del que provienen muchos de los alumnos inmigrantes, las maestras de Monterrey podían con frecuencia convertirse en abogadas de los alumnos migrantes cuando observaban errores, omisiones, injusticias o desprecio por parte de las autoridades educativas y los maestros locales;
 - d) una de las funciones más visibles y apreciadas de las maestras de Monterrey era su labor como intérpretes de los alumnos y sus familias; ellas les explicaban la lógica escolar de Estados Unidos y la forma como funcionan las escuelas de ese país;
 - e) las responsabilidades de las maestras mexicanas no se limitaban a la escuela, también tenían que crear relaciones fructíferas y de confianza entre padres, maestros, directivos y autoridades del distrito. En este sentido, trabajaban como promotoras comunitarias y, en ciertos casos, se convirtieron en verdaderas líderes sociales a nivel de barrios y asociaciones.
 - f) Finalmente, principalmente con los alumnos menos favorecidos (los recién llegados, los alumnos indígenas, los que habían pasado por circunstancias difíciles por la migración como enfermedades, miedo, rechazo, conflicto, pérdida de algún familiar), las maestras mexicanas debían actuar como aliadas permanentes de estos alumnos, ofreciendo servicios educativos y no educativos excepcionales.

En cuarto lugar, describimos otra de las lecciones que aprendimos a lo largo de esta intervención escolar. Nos percatamos que los padres inmigrantes quieren, pero no pueden; mientras que las escuelas pueden, pero no quieren. Esto significa que los actores escolares en las sociedades de destino de los inmigrantes tienen la tendencia a considerar que los alumnos hijos de inmigrantes son un problema, un obstáculo, para el buen ejercicio de sus responsabilidades, son vistos como un factor de desorden en la vida escolar “normal” y traen consigo formas de vida extrañas –hasta indeseables–. Por el contrario, los padres inmigrantes depositan en las escuelas todas sus esperanzas de que sus hijos podrán integrarse adecuadamente a la sociedad de destino. Ésta es la desarmonía entre la posición de la escuela y la de los padres. Esta actitud distante de la escuela respecto de las familias inmigrantes es el principal obstáculo para que las aspiraciones de los padres se vean correspondidas. Los padres quieren ver a sus hijos integrados a la vida escolar, pero no saben cómo ayudarles en ese proceso.

Por último, uno de los aprendizajes más importantes fue reconocer que las instituciones escolares sufren de cierta esclerosis, pero esto no impide que se puedan

establecer ciertas negociaciones pedagógicas que benefician a los alumnos menos favorecidos. La esclerosis escolar no es propia del sistema escolar de Estados Unidos; es un rasgo generalizado de las instituciones educativas formales. En Estados Unidos, como en cualquier país, los códigos escolares están preestablecidos, las creencias y premisas filosóficas que legitiman a las escuelas son indiscutibles, las formas de evaluación y sus resultados son casi dogmas, las formas de relación pedagógica siguen patrones inmutables y los contenidos curriculares son raramente puestos a discusión. En suma, no hay prácticamente ninguna posibilidad de intervenir a las escuelas y establecer macro-arreglos que benefician a los alumnos inmigrantes. Pero lo que sí se puede llevar a cabo son microarreglos, microajustes, algunas minúsculas, pero beneficiosas para la trayectoria escolar de este tipo de alumnos. La clave para lograrlos es convencer a los actores escolares locales de que estos son soluciones a sus problemas.

Conclusiones

La experiencia del *Georgia Project* se convirtió en una intervención escolar en la que los actores provenientes del país de origen de los migrantes ayudaron a los actores educativos del país de destino. Aspirar a replicar esta experiencia es poco razonable, porque las condiciones que le dieron nacimiento implicaron la coincidencia de numerosos factores tanto escolares como extraescolares. Hacer que coincidan nuevamente en otro lugar y otro momento implica vencer muchos obstáculos y romper con muchos tabúes. Sin embargo, por difícil que sea imitar esta experiencia, lo que sí son utilizables son las conclusiones que emanan de ella. Son aprendizajes válidos que nos permiten imaginar formas más flexibles de educar a los alumnos hijos e hijas de migrantes en los países de destino.

La migración internacional va a continuar jugando un papel importante en las economías ricas y menos ricas del mundo (no solamente en Estados Unidos, sino también en Canadá, muchos países de Europa, de Asia y de América del Sur). Las consecuencias escolares de estas dinámicas socioespaciales y económicas son inevitables. Los países de destino pueden seguir actuando por su cuenta o bien aceptar la cooperación internacional para responder mejor a los desafíos que estos cambios traen consigo.

Bibliografía

- CAL** (2000). *Serving the Needs of Limited English Proficient Students in Dalton and Whitfield County*. Documento no publicado.
- García, E. E.** (1996). "Foreword". In Judith LeBlanc Flores, *Children of La Frontera*. Charleston, WV: ERIC.
- Hamann, E. T.** (1999). *The Georgia Project: The binational reinvention of a school district in response to Latino newcomers*. Tesis de doctorado. University of Pennsylvania.
- Hamann, Edmund T.** (2003). *The educational welcome of Latinos in the New South*. Westport, CT: Praeger.
- Hernández-León, R. y Zúñiga, V.** (2000). "Making Carpet by the Mile: The Emergence of a Mexican Immigrant Community in an Industrial Region of the U.S. Historic South". *Social Science Quarterly* 81 (1): 49-66.
- Valenzuela, A.** (1999). *Subtractive schooling, U.S. Mexican Youth and the Politics of Caring*, Albany: State University of New York Press.
- Zúñiga, V.; Hernández-León, R.; Shadduck, J. y Villarreal, M. O.** (2002). "The new paths of Mexican immigrants in the United States: challenges for education and the role of Mexican universities", In Wortham, Stanton, Edmund Hamann and Enrique Murillo Jr. (editors), *Education in the New Latino Diaspora: Policy and Politics of Identity*. Westport, CT: Ablex Publishing: 99-116.
- Zúñiga, V.** (2003). "El debate en torno al fracaso escolar de los alumnos mexicanos y de origen mexicano en las escuelas de Estados Unidos", *Revista Internacional de Derecho y Ciencias Sociales I* (3):115-130.
- Zúñiga, V.** (2008). "El Programa de Profesores Bilingües y Biculturales del Georgia Project: algunas lecciones que nos deja". En Elsie M. Szecsy (éd.), *Resource Book, Libro de Recursos*. Tucson: Southwest Center for Education Equity and Language Diversity, Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University: 6.1-6.12.

FECHA DE RECEPCIÓN: 19 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 19 de noviembre de 2009

LOS SABERES PRÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DEL PSICOANÁLISIS: FRAGMENTO DE DOS HISTORIAS PROFESIONALES

*Practical knowledge in psychoanalysis teaching:
fragments from two professional stories*

MANUEL MUÑIZ*

Resumen

La presente investigación utiliza el concepto de saberes prácticos definidos por Altet (2005), como marco de referencia y tiene como objetivo comprender la lógica de la práctica docente para lograr su transformación. El estudio utiliza los relatos de dos psicólogas clínicas que aceptaron compartir su historia profesional como formadoras con casi 30 años de experiencia. Utilizando entrevistas en profundidad, registros de opinión junto con análisis de documentos, se seleccionaron los datos específicamente relacionados con las rutinas de enseñanza para describirlas y analizarlas a partir del paradigma de investigación de la fenomenología hermenéutica, el concepto de hábitus y la práctica reflexiva. La investigación concluye con algunas recomendaciones y sugerencias de las profesionales para alcanzar los objetivos que le dan sentido a su trabajo. El autor enfatiza el valor de la interpretación como guía para la acción transformadora que a su vez es la condición misma de la interpretación.

Palabras clave: saberes prácticos, vida profesional, reflexión, interpretación, transformación

Abstract

The theoretical framework of this research is based upon the notion of practical knowledge defined by Altet (2005). It attempts to understand the logic in the teaching practice in order to achieve its transformation. The study uses the narrations of two clinical psychologists who agreed to share their professional story as trainers with almost 30 years of experience. By using in-depth interviews, opinion records and document analysis, data specially related to teaching routines was selected. Such routines were described and analyzed using the hermeneutics phenomenology research paradigm, the notion of habitus and reflexive practice. The research concludes with some recommendations and suggestions provided by the participating professionals to reach those goals that give sense to their work. The author emphasizes the value interpretation has to guide the transformative action, which in turn, is the condition itself of interpretation.

Key words: practical knowledge, professional life, reflection, interpretation, transformation

* Doctor en Biología celular. Profesor Titular de la Universidad de Sevilla, mmuniz@us.es

Introducción

Teniendo como marco de referencia la definición de saberes prácticos de Altet (2005), entendidos como el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, en un contexto de situación laboral, se analizaron las rutinas profesionales de dos docentes experimentadas en la formación de psicólogos clínicos de orientación psicoanalítica.

En general, el objetivo de la investigación, de la que se desprende este escrito, fue comprender la lógica de la práctica docente para poder transformarla. En particular, los resultados de este estudio parcial nos permiten enfocar la atención sobre el desempeño docente exitoso, obteniendo un panorama de los logros y dificultades en la perspectiva de comprender y mejorar el quehacer pedagógico. Asumir esta perspectiva permite al docente novel o en formación reconocer la importancia de la toma de conciencia y la necesidad de poner en acción los cambios que optimicen sus propias prácticas de enseñanza.

En consecuencia, como objeto de estudio se eligió como paradigma de investigación la fenomenología hermenéutica (Morse, 1994; Apel, 1998; Buendía *et al.*, 1998; Merriam, 1998), desde la perspectiva teórica que Bourdieu (1991) plantea para el análisis de las prácticas sociales y que Perrenoud (2005) aplica al campo educativo: en particular, el concepto de *habitus*. Todo lo anterior enmarcado en la línea de investigación sobre la práctica reflexiva (Schön, 1998).

El estudio retoma los datos recopilados para documentar la práctica docente exitosa de las profesoras en cuestión. Así, de la información obtenida a través de 20 horas de entrevista a profundidad, registros de opinión y análisis de documentos, se seleccionaron los datos que referían específicamente a las rutinas de enseñanza construidas a lo largo de casi treinta años de labor docente para su descripción evolutiva y análisis a partir del modelo teórico articulado.

La historia profesional: reflexiones sobre la práctica de enseñanza

“La idea, en términos muy amplios, es que me cuentes tu historia profesional”. Con esta consigna, fácil de cumplir en apariencia, iniciaron los relatos de las dos psicólogas clínicas que accedieron a construir su historia profesional como formadoras y compartirla con nosotros.

Cuéntame tu vida es una petición sencilla, pero difícil de cumplir, porque es pretender dar sentido y coherencia a un proceso que es esencialmente complejo y contradictorio, ya que la vida no constituye una historia, en el sentido de una relación lineal, cronológica,

causal de acontecimientos dados, orientados por una intención global y listos para ser inventariados y transcritos en una unidad sin fisuras. Unidad sólo imaginaria a la que Pierre Bourdieu (1999b) llama la “ilusión biográfica”. Por lo contrario, afirma, la vida es “un sinsentido”, llena de contradicciones y ambigüedades a la que se le busca una razón para extraer una lógica y crear su sentido.

Por tanto, pensar la propia vida para contarla no deja de implicar un gran reto porque el narrador pone a prueba –ante sí mismo y los otros– las interpretaciones que ha hecho de su ser y de su hacer. Y, al hacerlo, se expone a que su imagen especular, su ilusión, se fracture. Es lógico inferir que el narrador tenderá a seleccionar, ordenar, interpretar y justificar sus experiencias. Y el otro, el que escucha o lee, se convertirá en el artífice y cómplice de ese relato porque con sus inquietudes y preguntas participa en la creación artificial del sentido.

Entonces, para construir el sentido en los casos particulares que nos ocupan no debemos perder de vista que se trata de historias profesionales, de relatos de lo que ha sido la práctica en algunas de sus funciones profesionales. Es decir, al hablar de práctica estamos hablando de acciones, cuyo sentido sólo llega hasta nosotros después de que la gente ha dejado de actuar y puede construir un relato sobre la misma. Porque mientras actúa la gente no puede comprender plenamente de lo que hace. Es sólo hasta que logra una reflexión sobre su práctica que puede comprenderla y explicarla, al darse cuenta del *hábitus* que la determina, es decir, de su “conjunto de esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción” (Perrenoud, 2005).

Más aún, en el ámbito de la enseñanza formal es frecuente que el docente tenga presentes los propósitos y finalidades que le dan sentido a su práctica y que intente conducir las acciones que realiza hacia ese objetivo. Los docentes se hacen una “imagen” de lo que pretenden conseguir, o de lo que suponen que los alumnos deben lograr. Pero desde esta lógica, el docente al actuar no sabe lo que hace hasta que esta acción ha finalizado y puede construir un relato o narración a través de una especie de recuerdo reflexivo. Por eso el saber de la práctica sólo se puede alcanzar cuando, al dejar de actuar, pierde el actor su condición de tal y se convierte en el personaje del relato que otro cuenta.

Por otra parte, al no haber ya grandes relatos o explicaciones totales de la realidad son los pequeños relatos –los particulares y domésticos– los que constituyen el saber que nos posibilitan a encontrar el sentido de lo que hacemos. Por eso es necesario dar la palabra y la voz a los que se consideran los genuinos protagonistas de la práctica docente.

En lo que sigue presentamos los fragmentos, relacionados con las prácticas de enseñanza, de las historias profesionales de dos psicólogas en su función de formadoras de psicólogos clínicos de orientación psicoanalítica.

“Sembramos una semilla que germina muy lentamente”

Lupita es psicóloga clínica con dos especialidades, la primera en clínica de niños y adolescentes y la segunda en psicoterapia psicoanalítica; tiene además una maestría en psicología clínica de orientación psicoanalítica. A lo largo de su carrera profesional –de 26 años, a la fecha del estudio– se ha desempeñado como psicoterapeuta en consulta privada y docente en la Facultad de Psicología de la UANL, también ha ocupado diversos cargos administrativos en la misma institución. Desde hace 14 años se dedica a la docencia de manera exclusiva. Ella está casada con un periodista y tiene tres hijos.

A los maestros, de acuerdo con la percepción de Lupita, les ha faltado entender el protagonismo de su función de una manera distinta a lo que tradicionalmente ha sido. Ahora, enfatiza, en un campo como el nuestro en el que una de las enseñanzas más importantes de la teoría psicoanalítica es el valor de la escucha, la actitud que el maestro requiere es la de una presencia que no obture el espacio en el que el alumno pueda pensar, participar, decir, hacer; es preciso que le ceda al alumno el escenario acompañándolo discretamente, para evitar el adoctrinamiento y la inducción paternalista. La tarea es difícil, nos dice, no resulta fácil renunciar al papel protagónico; sobre todo cuando los resultados de tu trabajo se verán a muy largo plazo.

Su agenda de trabajo: por las mañanas, clases de 7.50 a 12:40, de lunes a jueves; por las tardes lectura, aunque nunca lo suficiente; “dedico muchas horas a las cuestiones de la casa, los hijos, porque hay que atender a los hijos, la casa”, pero siempre se da tiempo para leer literatura, los materiales de la clase y de apoyo, prensa, porque “siempre es importante saber cómo anda el mundo más allá de la cocina”. Además, agrega que toma notas; tiene un fichero –un poco desorganizado– con referencias bibliográficas, apuntes breves, notas breves para consultar en otro momento, temas pendientes. No obstante, precisa que “con todo esto pienso que necesito leer más sobre educación..., pero tengo 16 horas frente a grupos [otros maestros tienen de 20 a 30], son muchas. Tres horas diarias de clase serían lo ideal, el resto deberían ser para asesoría, reuniones, otro tipo de cosas. En las últimas horas ya estás agotada, te vuelves repetitiva. Ya no estás en condiciones –los alumnos también tienen una carga excesiva–, aunque la causa del agotamiento no es sólo la carga excesiva, porque de repente hay clases muy buenas al final de la jornada.

Los viernes eran sociales –reuniones con amigas–, pero ahora “cada vez es más difícil...; durante un tiempo, una muy buena experiencia de trabajo grupal fueron las reuniones para discutir temas de género con la intención de hacer la tesis. Pero terminó en una gran bronca, problemas de poder en el posgrado... [Mientras duró]... Fue una gran experiencia porque hacíamos lo que les pedimos a los alumnos, discutir; además, era trabajar ya no como maestra, sino en un grupo de iguales. Ahora sólo discuto con Socorro porque tenemos una visión muy similar de las cosas y compartimos problemáticas muy similares”.

La mayor parte del tiempo que dedica a trabajar fuera de clase es para una actividad que no se ve a simple vista, la investigación previa a pararse frente al grupo. La realiza, nos dice, para lograr ser congruente con lo que pide: “Bueno, pues en las mañanas es ir a los salones a dar clases, y en la tarde, le dedico un buen tiempo a leer la clase y, además, siempre procuro estar leyendo otro libro diferente del texto, eh... relacionado con la..., con la materia que me toca en ese semestre ¿no?...; siempre procuro tener otra..., otras lecturas, este..., ¿qué más hago?, reviso resúmenes, les encargo resúmenes a los muchachos, yo sé que muchos de ellos se los copian, sé que en la clase anterior..., eh..., se copian el resumen que hizo el..., el compañero de al lado, que incluso en la fila unos se pasan su libreta a otros, yo creo que es inevitable que eso ocurra [risas] ¿no?...; en serio, te digo cuando mucho lo puedes explicitar ¿no?, viendo todo esto, pero... yo creo que eso no nos debe desanimar ¿no?, o sea, al menos una buena parte del grupo –ante esa exigencia de la clase–, abren el libro en sus casas, y algo hacen...; tampoco estoy en posibilidades, porque es humanamente imposible –pienso yo–, de leer detenidamente cada resumen, como creo que sería lo ideal, y poder comentarlo con los alumnos. No puedo, son un montón, entonces..., este, ahí como una..., una visión así somera se los..., se los reviso..., este..., pero me ha servido porque, porque promueve la participación de los alumnos; cómo quiere uno que los alumnos participen si ni siquiera abrieron el libro en su casa y no saben qué tema se está viendo [risas]..., creo que ha sido..., ha sido bueno... ¿no?; para el desarrollo de la clase, eh..., en cuanto al desarrollo de la clase pues ya habíamos hablado. Yo te..., te decía, que eh..., siempre me preocupo porque haya..., como objetivos muy precisos para..., para la clase, que el alumno tenga en mente algo que le ayude a engancharse con..., con la temática que estamos viendo, y hago lo posible por que participen en..., en..., en la clase. Debo reconocer que es muy difícil ¿no?, siempre son los mismos. Y, a pesar de que ellos dicen..., eh... que en mi clase es más fácil participar porque no tienen el temor de que les calle la boca, aun así, este..., la participación es muy..., es muy pobre, los alumnos tienen miedo de hablar”.

De la investigación previa a la clase ha obtenido una serie de materiales de apoyo a su función, por ejemplo: fichas bibliográficas de libros de enfoque psicoanalítico que incluyen un listado del contenido del texto. Estos documentos le permiten tener a mano información necesaria para asesorar al alumno en sus tareas de investigación y redacción de ensayos. Las organiza por temas de interés para el alumno, de tal forma que reúne diferentes autores que abordan un mismo tema; resúmenes de los principales temas abordados en clase, vinculando las ideas principales de los temas resumidos con los objetivos generales y específicos del curso; cuestionarios contestados que sirven como base de datos para la elaboración de exámenes y cuestionarios sin contestar para guías de estudio de los alumnos; exámenes con diferentes tipos de reactivos: preguntas de respuesta breve, temas a desarrollar (preguntas abiertas), falso-verdadero en diversas modalidades, opción múltiple, completar definiciones; notas periodísticas relacionadas con los temas discutidos en clase.

Ya en clase escucha con atención las intervenciones de sus alumnos y retoma los aspectos pertinentes de las intervenciones de los mismos. Refiere que ha estado siempre en contra de atiborrar al alumno de contenidos y que siempre ha buscado que haya un espacio para la reflexión: “vamos a dedicar tres minutos para que le echen un vistazo a su resumen y empezar la discusión”. Durante la clase exhorta a los alumnos a preguntar para analizar diversas manifestaciones de los fenómenos que demuestran la validez de un concepto, por ejemplo: analiza manifestaciones cotidianas del miedo de castración, o refiere su experiencia clínica y advierte sobre los riesgos de andar interpretando a diestra y siniestra. Además, desmenuza los artículos revisados y va cuestionando al texto y estructurando esquemas junto con los alumnos; cuestiona las diversas formas de traducir los textos freudianos y asesora para la búsqueda de fuentes de información; relaciona los temas actuales con los revisados en semestres anteriores; explica definiciones de palabras de uso común que los alumnos no entienden: “Hay muchas opiniones, muchas formas de querer hacer las cosas pero yo he estado en contra siempre de querer atiborrar al alumno de contenidos, siempre he buscado que haya un espacio para la reflexión, para la revisión de los trabajos que hacen...; muchas veces encargamos trabajos que luego nadie lee, nunca vieron si los copiaron o si los bajaron de Internet; si usaron el mismo trabajo del semestre pasado . . . Entonces dejar un cierto número de clases para que estos trabajos se expongan y se reflexionen, en la medida de lo posible, en el nivel de los grupos; me parece que es algo importante, más que atiborrar los programas de contenido, que aparte nunca acabas tampoco; y otro aspecto que te comentaba, el interés por que sean cosas interesantes ¿no?, que despierten la motivación del alumno por aprender, que no estén demasiado lejos de su nivel de conocimientos para que resulten realmente asimilables y comprensibles.

Para estimular la participación de sus alumnos selecciona ejemplos interesantes y estructura el tema ubicándolo en el contexto y en el nivel comprensivo del alumno. Para ello, usa lenguaje coloquial y escenas de la vida cotidiana: “¡quítate!, ¡qué oso!, dice el adolescente a su madre que intenta abrazarlo”. Incluye ejemplos de su experiencia clínica para explicar los conceptos teóricos y se remite a personajes de la literatura y del cine para analizar la personalidad y otros conceptos. Cuestiona las explicaciones populares –míticas– que pretenden explicar los fenómenos psicológicos y analiza ritos, mitos sociales y cuentos infantiles. Relaciona los temas abordados en clase con los temas de investigación para la preparación de los ensayos. Como recursos didácticos utiliza el pizarrón para anotar definiciones, esquemas, cuadros sinópticos, preguntas clave, etcétera. Dosifica la información y enmarca la discusión de la clase al tema que los ocupa: “. . .por ahora olvídense de la psicopatología y concéntrense en entender por qué el complejo de Edipo es fundamental para la estructuración. . .” Señala la ubicación en el programa de los temas que no son pertinentes en ese momento, pero que más tarde serán revisados. Estructura esquemáticamente las definiciones y premisas. Al finalizar la clase le recuerda al grupo los temas que se revisarán en la siguiente reunión: “Trato

de estructurar un poco el tema, este..., el tema de la clase ubicándola en el contexto que estamos viendo me parece que eso le ayuda al alumno a..., a entender mejor, o sea, “eso que estamos viendo ahorita . . . aquí, tiene que ver con, con este contexto más amplio”, este..., eh, uso mucho el pizarrón, rayo y rayo..., no..., no me siento a gusto con las nuevas tecnologías –de los proyectores y todo eso–, más que nada por el hecho de que para mí implica cómo tener un material ya preparado, qué vas y presentar, qué ya está hecho, ¿no?,... yo siento que la clase más bien se hace ahí, o sea, si puede estar algo preparada, tienes en mente los objetivos del tema que estás viendo, para mí es muy importante que el alumno tenga muy claro eso, ¿no?, “estamos viendo esto para qué?”; o sea, ¿cuál es la razón de ser de este tema dentro del curso que estamos viendo?... como la clase es de psicoanálisis siempre les insisto mucho en diferenciar lo fenomenológico y lo dinámico. Para darte un ejemplo, este..., la función grupal en la adolescencia, ¿qué características tienen los grupos de los adolescentes?, ¿qué ha podido observarse de lo manifiesto?, y que luego, se pregunten por qué. Así es como estructuro mis clases,... este..., porque siento que hay una tendencia a describir las cosas, ¿no?... y yo les digo que para eso no se viene a la universidad, cualquier gente se da cuenta de que los adolescentes tienden a uniformarse, que siguen a un líder, que llámese como se le llame a eso, úsense las palabras que se usen, pero yo creo que es del dominio público todo ese tipo de cosas, ¿no? El simple hecho de explicar por qué se da eso ahí [risas]..., este, ese es el objetivo principal, el plantear preguntas acerca de lo observable, de lo manifiesto, insistirle mucho que esa pregunta se puede contestar desde muchos campos teóricos; pero cómo se contesta de..., o cómo se podría contestar entre muchas posibilidades desde el psicoanálisis..., así es como estructuro mis clases”.

Además pretende que el trabajo en clase se haga en equipo procurando que los estudiantes reflexionen sobre su entorno inmediato. Es importante, nos dice, revisar los trabajos que encargas y abrir espacios para la reflexión grupal sobre los mismos. En la selección de los temas de los ensayos involucra a los alumnos. Les pide que propongan tópicos relacionados con los contenidos temáticos que se están revisando. Abre la discusión y recoge las inquietudes más comunes para no diversificar los temas. Les pide que visiten instituciones: “que vean las cosas del pequeño mundo en que vivimos”, para que no se limiten a bajar datos de Internet de casos muy alejados de nuestra realidad. Que hagan entrevistas para que se enteren de lo que pasa en su entorno. “Me parece muy riesgoso fomentar en el alumno la idea de que ya encuentre la causa y el efecto: una situación lineal, que fomenta el dogma”. Al respecto, recomienda: “Generalmente lo que hago es que al momento de encargar ensayos abro la discusión, ¿qué temas les parecen a ustedes que tengan relación con esto que estamos viendo en la clase?... este..., en caso de que haya un consenso, ¿no?: en cuanto los temas..., para que no se diversifique tanto –tampoco–, porque a veces eligen cosas muy difíciles de convertirlas en un trabajo, en un ensayo ¿no? Por ejemplo cuando dicen ¿cómo influyen los hijos en el divorcio de los padres? [risas], pues quién sabe,

puede haber tantas maneras, tantas influencias,... este..., abro la discusión..., y yo trato de cerrar un poco recogiendo las inquietudes que sean más comunes y sobre eso se hacen los trabajos. También les pido que visiten instituciones de la ciudad para que vean cómo está la cosa aquí en el mundo..., el pequeño mundo donde vivimos..., porque en ocasiones bajan datos de Internet, consultan cosas muy lejanas de nuestra realidad...; siento que ha sido bueno que vayan a visitar instituciones, que hagan entrevistas, que se enteren cómo anda la cosa aquí en la localidad..., me inquieta mucho cuando un alumno me dice: ‘¡ay, ¿entonces por eso tal y tal cosa?!’,... sí, pero no nada más, me parece muy riesgoso fomentar en el alumno esa idea de que..., ya encontraste la causa y el efecto es ese ¿no?... esa situación lineal de causa-efecto me parece que empobrece mucho la..., la perspectiva de las cosas”.

Por otra parte, habla sobre la evaluación y lo difícil que resulta en esta disciplina. Leer exámenes de respuestas abiertas, afirma, es una tarea imposible. Pero en cambio, los de respuestas cerradas corren el riesgo de reduccionismo. A veces da guías de estudio, pero le resulta contraproducente por la tendencia a la memorización: “... me preocupa que los alumnos piensen que la respuesta está en un párrafo..., la idea es que vean varios autores para ver qué piensan, que encuentren semejanzas y diferencias”. Por eso encarga ensayos y los asesora. “Le dedico varias clases a lo largo del semestre, aunque lamentablemente, te topas con el problema de la simulación: “échale un rollo a la maestra sobre cualquier cosa”. La asesoría es para ayudarlos y asegurarme que el enfoque sea psicoanalítico”. “Nunca es suficiente, falta tiempo para una atención más personalizada; son muchos alumnos”. Además, aclara: “Y luego también está la cuestión de los exámenes, que yo creo que promueve mucho ese tipo de..., de reduccionismos, ese tipo de preguntas cerradas en donde dos y dos son cuatro [risas]; y también, lo difícil que es construir exámenes de preguntas abiertas donde puedas ver si el alumno realmente está al tanto de la situación, ¿no?, cómo revisas semejante cantidad de exámenes y cómo le haces para eso, ¿no?... El problema de evaluación en psicoanálisis me parece sumamente difícil”.

Por lo cual ahora, más allá de las necesidades académicas –bibliografía nueva, mejorar la clase–, surge la necesidad de cómo poner orden en el salón, de tal forma que frases como: “vamos a escuchar todos con atención, por favor”, son recurrentes durante la clase. Entre los colegas son quejas constantes: “se duermen en el salón...”: son comentarios generalizados que oigo con todos los compañeros”, o “... qué difícil es trabajar con grupos tan grandes”.

Finalmente se pregunta: “¿qué necesitamos para mejorar la práctica docente?” Intenta responder ensayando respuestas: un maestro mejor pagado –aunque no sería garantía–; dignificar la profesión; reducir el número de alumnos por grupo –aunque siempre ha sido así–, y en otro tiempo las cosas eran diferentes, “... había otro ambiente, otra dinámica...”

En síntesis, en la narración de su práctica cotidiana se destacan las siguientes constantes y recomendaciones:

- a) Trabajo en equipo; fomentar la reflexión; revisar las tareas que se encargan; involucrar a los alumnos en la selección de los temas a desarrollar en clase y en los trabajos escritos; vincular a los alumnos con los problemas de su entorno inmediato; combatir el dogmatismo evitando las explicaciones lineales y unívocas; utilizar modalidades de evaluación consecuentes con los propósitos perseguidos; comparar los puntos de vista de diferentes autores sobre el tema revisado; recurrir a ejemplos de la literatura y el cine. Ubica el tema a revisar en el contexto del programa del curso y de los objetivos del eje curricular; recurre frecuentemente al pizarrón para estructurar la clase; las discusiones que se promueven en clase van de lo fenomenológico a lo dinámico, de lo observable y manifiesto a lo latente, con la intención de buscar explicaciones de los fenómenos estudiados; aclara que la explicación puede venir de diversos modelos teóricos; promueve la lectura para fomentar la participación de los alumnos.
- b) Previo a la clase se debe realizar una tarea de investigación, que permita al docente ser consecuente con las exigencias que se le plantean al alumno; preparar fichas bibliográficas, resúmenes, apuntes y notas sobre los temas de clase. Es necesario asesorar el diseño y el desarrollo de los ensayos que los alumnos preparan para fomentar la investigación. El maestro debe integrarse a grupos de estudio en los que practique lo mismo que le está exigiendo al alumno.
- c) La desmedida carga académica del docente, la sobrecarga del alumno y los grupos numerosos e indisciplinados, son algunos de los principales aspectos que impiden que el nivel de desempeño docente se mantenga constante a lo largo de la jornada de trabajo escolar.
- d) Las recomendaciones para mejorar la práctica docente: dignificar la profesión; reducir el número de alumnos por grupo; pero sobre todo, lograr un ambiente diferente de trabajo.

“...sobre ese riel nos vamos”

Socorro, al igual que Lupita, es psicóloga clínica con dos especialidades, la primera en clínica de niños y adolescentes y la segunda en psicoterapia psicoanalítica; tienen, además, una maestría en psicología clínica de orientación psicoanalítica. Ella tiene 28 años de carrera profesional –dos años más que Lupita, a la fecha del estudio–, durante la cual se ha desempeñado como psicoterapeuta en consulta privada y docente en la Facultad de Psicología de la UANL, también ha ocupado diversos cargos administrativos –tanto de elección como de designación– en la misma institución. Desde hace 14 años se dedica a la docencia de manera exclusiva. Ella es casada; su esposo es piloto aviador; tiene dos hijos.

El objetivo de la práctica docente de Socorro ha sido formar buenos psicólogos. En sus palabras, profesionistas con identidad profesional propia sustentada en una formación teórica y técnica sólida. Sobre todo comprometidos con su profesión. Al principio, nos dice, el objetivo se cumplió, “luego la escuela empezó a crecer desmesuradamente y se desbarató el asunto... cuando éramos una escuela pequeña la gente se comprometía, había un vínculo cercano”.

Fueron las generaciones difíciles del principio las que la templaron como maestra, sentando con ello las bases de la seguridad con la que ahora se desenvuelve en el salón de clase. No duda en decirnos que la idea no es que los alumnos aprendan mucho, sino que aprendan bien. Para lo cual, desde su experiencia, se requiere establecer claramente las reglas del juego. Al respecto, nos dice: “le dedico buena cantidad de tiempo, sobre todo al principio, a ponerles muy claras las reglas y también hago mucho énfasis, por ejemplo, en cosas que alguna gente piensa que son tal vez exageraciones mías, pero por ejemplo, yo no permito que coman en clase, no permito que contesten teléfono celular en clase, no permito, este..., que se pinten las uñas en clase, y he llegado a extremos tales como, para que vean cómo se ven, sacar mi lima de la bolsa y empezarles a dar la clase limándome las uñas, entonces les digo, qué tal me veo, o sea, yo estoy igual, no estoy usando para nada ni mi boca ni mis ojos y realmente puedo limarme mis uñas mientras les doy clase, pero qué tal me veo, les pido su opinión; claro que les causa un montón de risa y dicen que no me veo nada bien y que es exactamente igual como yo los veo”.

Hace énfasis en la importancia que tienen en nuestra profesión desarrollar la habilidad básica de escuchar, de concentrar la atención en la persona que nos habla, luchando contra las miles de cosas que pueden pasar por la cabeza. Utiliza el ejemplo de la atención en clase para que desarrollen esta habilidad; es formativo. Nos dice: “Una de las habilidades básicas que tienen que desarrollar, vayan o no al campo psicoanalítico, es que escuchen, y que para cualquier campo en donde se vayan a insertar necesitan saber escuchar; y que entonces por supuesto, necesito de su atención y de su escucha. Pero no me escuchan a mí..., no quiero que estén tratando de verme como si fingieran escucharme y que realmente no estén conectados conmigo. Sé que es muy difícil; que se les atraviesan muchos pendientes en la cabeza, pero yo necesito que empiecen a practicar. Casi siempre hay un cambio fuerte de principio a fin del semestre en el que les doy yo. Siempre, o sea, al principio batallan, y batallan, pero de repente..., clic, se enganchan. Y, en la medida que yo como maestra veo que se van enganchando, voy dando más de mí. Sí, porque me siento acompañada, porque como les he dicho...: me interesan ustedes. Si no siento que se enganchan conmigo: ‘yo tengo un radar’, les digo, para captar cuando aparentan estar escuchando, cuando realmente siento que me están acompañando en lo que estoy diciendo...; así que por favor, ni crean que no me voy a percatar cuando ustedes estén enchufados en otro lado, y lo van a ver, y saco gente, por

supuesto que lo van a ver y saco gente, o sea, ‘esos, a ver, vámonos’. Y a la siguiente clase los tengo ahí, muy puestitos y muy calladitos, ¿sí me explico? Y siempre digo: ‘y no es nada en contra de nadie; yo no estoy peleada con nadie’. Yo lo único que quiero es que la gente que se quede realmente esté conectada conmigo, que no puedo trabajar de otra manera, o sea, yo no puedo...; yo no puedo venir y darle aquí así como que ya..., ya cumplí con mi deber”.

Está convencida de estar haciendo lo correcto. Cuando saca a un alumno de clase, nos aclara, trata de ser congruente con lo que les está enseñando. Trata de hacer comprensible la necesidad de tener reglas claras para trabajar; a su juicio, esto es formativo: “Creo que esa es otra cosa que entra en juego, este..., definitivamente yo amo la facultad, yo amo la psicología, amo muchísimas cosas, pero a lo mejor juega el que yo no viva de esto, mucho tiempo viví de esto. Yo creo que, a lo mejor en alguna ocasión, alguien me lo señalaba, realmente no estoy muy segura, pero eh..., alguien me decía que yo era eh..., muy exigente porque no me daba miedo que me corrieran. Y a lo mejor tiene razón, pero yo siempre pensaba al revés, que no me da miedo a que me corran, precisamente, porque la gente termina por darse cuenta de que estas “chiflaciones”, que se pueden calificar como “chiflaciones” más, tienen un sentido, o sea, no es porque nada más a mí se me ocurre tronar a alguien y sacar a alguien, sino porque realmente hay una congruencia..., en donde yo estoy interesada..., y que ese alumno se quede conmigo acompañándome en lo que estamos viendo, que haga un intento para que se esfuerce en lo que estamos trabajando. No es una chiflación y a lo mejor es porque no vivo de esto. Pero sin embargo, para mí, sería muy inquietante y muy doloroso, lo he pensado en muchas ocasiones, este..., que a estas alturas de la fiesta me fueran a llamar la atención y me fueran a correr. Porque ya no se estila, pero hubo un tiempo en donde cuando uno no le caía bien a los alumnos, simple y sencillamente llenaban una carta larga y firmaban no sé qué tantas gentes, y a uno lo corrían. Yo he sobrevivido todas esos embates (risas)”.

En contraparte, aclara que les pide que la cuestionen cuando consideren que no está en lo correcto: “Ahora, si hay alguna cosa que yo dije y que no te parece correcta, que hay que cuestionarme, díganmelo, digo, me puedo equivocar, o sea, estoy aquí justamente para eso. Es lo que más me divierte de estar aquí. Eso se los digo, frecuentemente, que a través de sus cuestionamientos yo pueda seguir creciendo, porque si no, pues qué aburrido sería venir a repetirles. Fíjate, ya veintiséis años a estas alturas, veintiséis años de repetirles lo mismo. Y si fuera siempre igual..., pues ya los hubiera aburrido, ¿no creen? Entonces espero que ustedes me acompañen y me puedan permitir que los últimos años sean realmente placenteros cuestionándome cosas que otras generaciones no me las han hecho. Ayúdenme a divertirme también en esto. Y siempre hago mucho énfasis en que tiene que ser una actividad divertida, tiene que ser algo que realmente les guste, que no lo sientan como algo pesado, algo obligatorio, que le encuentren sentido,

que estoy ahí para acompañarlos, y que realmente les pueda ayudar a entender esto, digamos útil y divertido para aprenderlo, ¿sí me explico?”

Reafirmando su idea de que se educa mejor con el ejemplo, destaca el sentido formativo que en sí mismo tiene la manera de trabajar del docente. Así, nos advierte que, sin que el docente se dé cuenta, puede transmitir la falsa idea de que es factible encontrar soluciones fáciles y rápidas. Señala: “El único gran enemigo que tenemos enfrente dentro del campo psicológico es ese que queremos encontrar recetas buenas, bonitas y baratas para los problemas que aquejan a la comunidad. Eso yo lo siento, por ejemplo, en cuanto a las clases. Yo realmente me di cuenta que lo que estaba haciendo en clase, en algunos momentos, era contestar a todas las preguntas de una manera rápida..., así como que veloz, o sea, que los alumnos supieran que yo me la sabía –casi creo–, y como que no me estaba permitiendo, o sea, ‘espérame déjame pensar tantito’. Eso que podemos hacer muy importante –déjame elaborar un poquito de respuestas en mi cabeza–; porque de repente quieren..., ¿cómo le hago cuando tengo ‘x’ cosa? Y, de repente sale uno, ‘ah pues hazle así y así’. Espérame déjame pensar. Número uno, déjame contextualizarlo, qué quiere decir...; oye, esta pregunta está desarticulada en cuanto a que..., –¿sí me explico?– como que de repente abarcan temas que uno quiere dar una respuesta rápida, pero se olvida, y entonces el alumno se la aprende como de machete, ¿sí? Entonces creo que esa es la cuestión: ¿cómo podía conseguirse? Yo creo que se tendría que conseguir con un plan de estudios menos cargado, mucho menos cargado que el que tenemos ahora, con una formación de grupos más pequeños, en donde se diera uno como maestro más a la tarea de reflexionar en clase con sus alumnos, sobre todo para el campo nuestro creo que sería de vital importancia”.

Encontrar soluciones adecuadas a los problemas que en su práctica docente ha enfrentado a lo largo de su carrera tampoco ha sido tarea fácil. En una visión retrospectiva de la evolución de su práctica, identifica diferentes momentos señeros de lo que ha sido su labor como docente. Al respecto, nos dice: “Al principio de mi carrera docente era muy obsesiva...; yo era muy obsesiva en la preparación de la clase, en la lectura de todo el material que iba..., en el cual se iba a trabajar. Pero ha ido cambiando, yo pienso que en la medida que ha ido creciendo mi formación..., que ha ido formándose como que un banco de datos más amplia tanto en lo teórico como en lo práctico..., que te permite más la flexibilidad y la improvisación. Yo creo que a lo largo de estos ya casi veintisiete años las cosas se movieron y se movieron considerablemente. Yo siento que primero era muy rígida la preparación de la clase, era muy sistemática, muy cuidadosa, tal vez movida por la misma ansiedad que me provocaba el tener que responderle a alumnos que eran particularmente críticos. Fue una época..., así..., muy metódica. En estos últimos tiempos, yo creo que hablaríamos de uno diez o quince años, se fueron transformando las cosas muy determinadas por las cuestiones de tipo de materia y del plan de estudio. Como que también podemos hablar de dos momentos: antes en el plan

de estudio anterior, y este nuevo plan de estudios. Porque con el nuevo plan de estudios se dio, de inició también, otro replanteo..., así..., muy..., como de mucha rigidez metodológica..., que todas las cosas salieran muy bien”.

Reconoce, en los cambios que ha tenido su forma de trabajar, la influencia de los cambios que ha sufrido el plan de estudios. En este sentido, recuerda que la parte más fuerte de su experiencia docente en la enseñanza del psicoanálisis está ubicada en el tiempo en que enseñaba Teoría y desarrollo de la personalidad (1985-1995). De ese tiempo recuerda que: “El primer nivel era acercar al muchacho al conocimiento del psicoanálisis. Yo principalmente, era la que usaba la palabra, les encargaba...; la metodología sencilla era encargar lectura y explicar. Yo tenía ya a estas alturas la suficiente lectura, la suficiente experiencia como para narrar. Yo en lo personal, he sido muy apasionada de la historia en todos los puntos de la historia de las facultades, psicoanálisis, de la historia en general de México. Me gustan los asuntos históricos, entonces..., así como que a mí me encanta la narrativa de los acontecimientos. Entonces, frecuentemente yo les exponía y luego pasábamos a una especie de panel de discusión, en donde íbamos separando, digamos, las partes de aporte ya propiamente del nacimiento de la teoría y la técnica, y los datos meramente biográficos. Ese era generalmente el estilo de trabajo durante la primera parte. Luego venía la segunda parte, donde ya había..., pues técnicas de tipo didáctico, donde había mecanismos específicos de la exposición de clase, los muchachos exponiendo clase”.

En ese segundo momento en su clase cotidiana en el que usaba técnicas de tipo didáctico que permitieran que los muchachos expusieran la clase, ella se recuerda aclarando dudas y motivando a los muchachos a que participaran. Para lograr captar la atención de sus alumnos su principal recurso lo encontraba en la lectura previa a su clase. Nos dice: “Trataba de leer más cosas de las que estaban puestas en clase. Por ejemplo, para alguna clase había ciertas lecturas que yo frecuentemente ya conocía ya había pasado tantas veces por ese mismo curso, qué bueno, yo sabía que no estaba mal. Pero aparte de esas lecturas iba buscando lecturas complementarias, algo que me permitiera a mí aportar un poco más, explicar más a fondo. Esa digamos que fue, lo que el texto que estábamos leyendo con una lectura más básica, más profunda, hasta donde era posible”.

Como producto de su experiencia docente ha construido una estrategia de trabajo que pone en práctica desde antes de pararse frente a su grupo: “¿Cómo cocino yo mis clases?: las preparo, leo primero. Regla número uno: cuando ya sé qué materia voy a dar, honestamente siempre, pero siempre, repaso el programa, ¿cuáles son las reglas del juego en el programa?; ¿qué materiales vamos a revisar?; ¿cuál va ser la estrategia de clase, la experiencia didáctica?; en fin..., ¿cómo se va a evaluar?, y ¿cuáles son los tiempos de calendarización?; ¿qué hay para este semestre en particular? Siempre me hago mi mapa a futuro del semestre. Una vez que lo leo, una vez que lo comprendo, una vez

que escribo la calendarización, la primera clase siempre, siempre la hago de contrato. Empieza la clase y les digo: ‘Este es el tiempo que tenemos, esta es la frecuencia de clase que tenemos por semana, estos los asuetos que tenemos programados, estas son las semanas de exámenes, este es el material que tenemos que revisar, esta es la técnica que vamos seguir, esta es la forma como vamos a evaluar, ¿están de acuerdo?’ Yo pienso que sin este requisito estamos solos en el barco. Si no tenemos un acuerdo previo con los muchachos las cosas no van a funcionar y, entonces se finge..., es una simulación durante todo el semestre. Cuando hay un compromiso de ambos lados las cosas funcionan. Como ya te dije en alguna ocasión. Pongo las reglas que considero pertinentes, como: que no se coma, que no esto y que no el otro. Un aspecto disciplinario”.

Sobre las técnicas de trabajo grupal que utiliza, precisa: “Ya que nos ponemos de acuerdo, muy bien, lo voy seccionando por unidades y me concentro en la unidad en la que estoy trabajando exclusivamente, preparando la lectura y viendo qué estrategias se pueden seguir; por ejemplo, en ocasiones es la exposición del equipo de clase primero, luego...; he probado muchas técnicas, la más espantosa es la que prefijadamente le designas a un equipo que prepare porque..., porque eso presupone que el resto del grupo no leyó. Si, y que el equipo que preparó, prepara fraccionadamente: el que va a presentar primero se sabe de la página de la 1 a la 4 y el segundo de la 4 a la 8. Ahí empecé a poner reglas, primero el compromiso del equipo es que cualquier miembro pueda dar la clase entera o debe aprenderse la clase entera. No solamente lo aclaro sino que aparte puedo hacer que un solo miembro del equipo dé clase. No sé a quién vaya a preguntar, porque antes había hecho otra cosa que resultó muy cansada –pienso– y, a la que renuncié cuando llegó el nuevo plan. Antes dejaba la clase a todo el grupo, el grupo estaba seccionado en equipos y yo escogía el equipo al momento de empezar la clase. Pero tocándome un poquito el corazón, cuando vi que los muchachos tenían mucho trabajo en el nuevo plan, desistí. Era inhumano, de plano yo veía que ya no daban una, se veían bizcos los pobres. No venía al caso. Lo que hice fue reemplazarlo por esto: simplemente garantizar que hubiera una lectura de todos los miembros del equipo. Incluyo diferentes estrategias dependiendo del grupo, dependiendo la actitud que veo, por ejemplo el reporte de lectura para el resto del grupo, o bien, puede ser la elaboración de preguntas para el equipo que expone. A veces, también lo hago de parte del equipo que expone. Que haga las preguntas y que al final de la clase se las pongan a los muchachos que le dieron la clase..., y en ese mismo momento tienen que responder nada de que espérame tantito y que mañana...”

Sin embargo, nos aclara que las estrategias que emplea varían dependiendo del grupo y su compromiso con el trabajo. Nos dice: “Total te digo, la forma de preparar la clase está ligada al tipo de grupo. Ahora hay grupos que implican mayor lectura. Hay grupos que son muy..., les gusta mucho desmenuzar el material y se fijan hasta en los puntos y en las comas. Hay otros que leen así a ojo de buen cubero. Entonces tienes que hacer alto en estos grupos, por ejemplo que no leen bien, para refrescar el material.

Tengo que leer un día anterior para que no me pasen por alto ningún punto. La estrategia casi siempre –no siempre– es que los alumnos expongan de acuerdo a esos mecanismos que te he dicho, y luego yo paso a explicar lo que pienso que no quedó suficientemente claro. Luego generalmente paso a una serie de preguntas del material, preguntas que frecuentemente hago ahí en clase, y formo equipo de trabajo. Desde hace más o menos –¿qué será?– unos cuatro años o tres años, siempre pido horarios dobles. Tengo dos horas con el grupo. Eso a mí me rinde más. Hay gente que dice que no. Hay gente que dice que prefiere una hora; yo no, yo prefiero las horas dobles porque así me permite la exposición, la explicación y la dinámica de preguntas. Después de la dinámica de preguntas viene una exposición por parte de uno de los miembros de cada equipo, en donde hablan acerca de los puntos que no quedaron claros”.

Dice no sentirse presionada por el tiempo, de tal forma que no avanza si considera que hay dudas importantes sobre la comprensión del material revisado. Optimiza al máximo el tiempo de clase. Al respecto, refiere: “Ahora, un punto nunca se abandona, si hay interrogación de por medio a mí no se me mueve nadie si no terminamos el material. Yo pienso que es preferible verlo. Si hay cosas así, casi siempre termino. Así sea el último artículo..., así como que lo vemos más rápidamente, pero a mí me parece más importante centrarse en las inquietudes que en ese momento tienen los muchachos... Nunca me siento perseguida con el tiempo. No digo ‘–¡ay, es que me van a alcanzar!, es que tengo que terminar rápido’. Yo nunca termino antes los programas, envidio mucho a los maestros que dicen: yo ya acabé [risas]; quisiera, pero nunca en la vida. Por más que digo ‘este año sí lo voy hacer, ahorita ya estoy viendo el tiempo encima y no creo que vaya a terminar’. Yo no sé cómo me las arreglo pero siempre invento algo. La vez pasada que di entrevista, el semestre pasado, sentí como que me sobraba tiempo, era el quinto semestre, nunca había sentido semejante cosa, así que inventé un trabajo que resultó más interesante de lo que pensé”.

Recomienda estar atenta a las inquietudes que flotan en cada generación, nunca son las mismas, nos dice, y esto la mantiene fresca. No se pueden estar utilizando siempre los mismos ejemplos. Sobre este aspecto, refiere: “Si de repente veo en un programa de televisión en el que invitan a un panel de especialistas sobre el tema ‘x’, en este caso de depresión y suicidio que tanto inquieta; y veo que hay un psiquiatra, un psicólogo, un padre y..., no me acuerdo quién más..., una trabajadora social..., no me acuerdo quién más, pero veo que la actuación del psicólogo es pobre en el sentido de que no aporta nada –no aporta nada porque parece quedar exclusivamente en bloqueo– y a mí me empieza a inquietar por ejemplo, pensando de qué manera puedo hacerle en clase para que esto no ocurra en los alumnos que yo tengo conmigo, para que puedan trasladar todas esas cosas teóricas que están viendo a lo práctico... Ahora, a un grupo le toca así conmigo y a otro le puede tocar otra cosa, pero esa es la parte que me mantiene a mí fresca..., a la clase. Yo jamás voy a pensar esa misma historia..., a la mejor sí se me ocurre, la

cito ahora como ejemplo..., pero no se mejora la clase así todo el tiempo. Es en base a lo que voy viendo, a lo que voy captando, lo que voy sintiendo que está flotando en el ambiente; por ejemplo, lo que siento ahorita que flota en el ambiente aquí, como generación, es que hay una gran necesidad, pero una gran necesidad en la sociedad de atención psicológica. Los psicólogos estamos creciendo en número pero no en calidad, ¿qué estamos haciendo los psicólogos y los formadores de psicólogos para dar respuesta a la interrogante y a la demanda de la sociedad?”

Es bueno, nos dice, mantener una receta básica y agregar las variaciones necesarias. Por tanto, no se debe tener miedo a aprender, ni asustarte cuando algo falla. El secreto es tener las cosas ordenadas, si lo tienes ordenado lo vas a transmitir ordenado, “... tengo un orden interno de los materiales y de los tiempos... Si tienes la línea bien trazada no te pierdes, puedes ir y venir y siempre hay un hilo común, la constante es no olvidar que los muchachos están ahí para aprender la teoría y la práctica psicoanalítica”.

Por otra parte, agrega que la forma de evaluar la tarea realizada para alcanzar el objetivo propuesto también debe variar de acuerdo a las características propias de los grupos y los alumnos, motivo por el cual se preocupa por conocerlos. Busca un trato personalizado, pero advierte que cada vez es más difícil por el número de alumnos con el que trabaja: “... los sistemas de evaluación..., trato de hacerlo variados. Hay gente que responde mejor en exámenes de tipo abierto con preguntas abiertas; son la excepción y no la regla. El año pasado tuve una chica, una alumna que se llama Isla, me llamaba mucho la atención porque en los exámenes fallaba en los reactivos del examen que eran preguntas cerradas, y en los reactivos de preguntas abiertas era estupenda, pero estupenda. Entonces, me llamaba mucho la atención que el común denominador es lo contrario. Los muchachos están más acostumbrados a tener aciertos en las preguntas cerradas. Le pregunté, le dije: ‘-oye ¿qué será lo que te pasa?, ¿por qué no puedes con esto?’. Me comentó una historia que me pareció increíble, me pareció fascinante más que increíble. Me dijo que efectivamente ella con las preguntas cerradas nomás no se entendía. Me empezó a platicar de su procedencia, me dijo que venía de Baja California, que sus materias en bachillerato habían estado muy plagadas por cuestiones filosóficas; que para ella el razonamiento era mucho más amplio, más vasto, que cuando le hacen preguntas muy cerradas, ella se bloqueaba porque esa no era su experiencia previa educativa... [...] Al final de la evaluación te vas dando cuenta si lo que trabajaste durante el semestre fue realmente..., si lograron la comprensión del material que tú pretendías. Cuando teníamos menos alumnos había mayor posibilidad de un trato personal y hacer este tipo de estrategias de las que te estoy hablando ahorita. Si tienes menos alumnos, hay oportunidad de sentarte con ellos y preguntarles ¿qué es lo que está pasando?, ¿qué es lo que no comprenden?, ¿qué creen? Cuando tuve más tiempo hice todo este tipo de preguntas.... A veces me detengo y les pregunto en clase: ¿tú qué entiendes por este concepto?, y te llevas cada chasco”.

Pero no queda lamentándose de las dificultades que sus alumnos presentan para comprender sus enseñanzas. Trata de identificar el origen del problema y asesora a sus alumnos para corregirlo. Al respecto, nos dice: “Cuando yo veo que un alumno no puede, falla y falla y falla, es porque tiene problemas conceptuales o porque de plano tiene así un rechazo muy importante para con la disciplina...; cuando los alumnos fracasan en las clases hago todos los intentos posibles para acercarme a ellos, o sea..., tratar de platicar con ellos para ver cuáles son las dudas. Por ejemplo, acabo de tener a dos chicas que se quedaron hasta cuarta..., yo sabía que se habían quedado en el semestre anterior, les dije que por favor, se acercaran . . .; conservo sus exámenes, me pongo a repasar sus..., toda la vida que tengo un alumno en tercera, le digo: ¿tú quieres presentar en tercera conmigo?, tú tienes que venir para que yo te dé instrucciones, porque me he topado a lo largo de muchos años que si le pones el mismo examen en primera, en segunda, en tercera, en cuarta y en quinta, y no les das tutoría o no les das un tipo de orientación, se vuelven a equivocarse exactamente igual. No creo que no sea porque no haya leído el material, hay problemas de comprensión que nadie ha aclarado y siguen fallando exactamente en lo mismo, por lo que un día hice la prueba, le puse el mismo examen de primera a un chico en segunda, en tercera y en cuarta; a la cuarta dije: ‘éste no ha entendido y si no se le explica pues no va a entender’. ¿Qué es lo que hacen?; van y repasan el examen, se aprenden las preguntas o van y preguntan con algún compañero que realmente no comprende del todo, intentan un tipo de respuesta y vuelven a fallar. Entonces, es la misma historia”.

Con el plan actual las cosas cambian. Esta tarea de acompañamiento a los alumnos, nos dice, se complica porque debes estar atento a que los alumnos están viendo los mismos temas con diferentes enfoques teóricos. Sugiere que los maestros se reúnan por semestre para planear conjuntamente. Así, señala: “Tendríamos un programa común y explícito...; tal vez esto no es posible por la rivalidad entre los diferentes enfoques teóricos, pero..., esto nos permitiría corregir la información fraccionada, favoreciendo la integración”. Como actualmente no existe este tipo de reuniones formales, ella se comunica con sus compañeros para intercambiar información sobre los alumnos, porque a veces hay cosas fuertes en la vivencias de los muchachos que atorran el proceso de comprensión.

Una de sus preocupaciones permanentes es constatar si los alumnos están comprendiendo realmente los temas revisados en clase. Para tal efecto pone en práctica estrategias concretas: “Hicieron un cuestionario y me lo tienen que entregar, lo tengo que revisar y se los devuelvo. Los reviso para que todo esté más o menos en orden y puedan tener una referencia confiable para revisar sobre el examen. Trato, hasta donde es posible, de asegurarme si realmente el material que estudian es un material que no tiene problemas conceptuales. Porque pasa muy frecuentemente que les encargas algo y lo contestan mal, lo repasan mal. Luego viene la hora del examen y dicen: ‘Es que

yo lo tenía así en mi cuaderno'. Algunos maestros no tienen tiempo de estar checando que realmente ellos tengan la respuesta correcta, pero es un compromiso de uno estar checando, verificando que efectivamente comprendan el material; pero creo que uno de los principales problemas es el tiempo”.

Sus alternativas de solución a este problema han encontrado su principal obstáculo en el tiempo que implica su puesta en práctica, por lo numeroso de los grupos que atiende, y las dificultades para el trabajo en equipo fuera del espacio escolar. Al respecto, nos dice: “El tiempo es un problema fuerte, a menos que uno lo deje por equipo, y luego uno tenga que pensar menos. Hay diferentes formas...; este año opté por el trabajo individual, entonces, no me atrasé. La vez pasada lo hice por equipo...; en cada grupo vas viendo cómo trabajar mejor. El grupo de este semestre no lo veo muy bien integrado, está muy fraccionado, entonces creo que es más rentable trabajar de manera individual con los muchachos, si formas los equipos los vas a hacer forzadamente...; ese es otro asunto que no me gusta forzar, creo –por la experiencia como madre– que no puedes forzar la constitución de un equipo, primero porque vivimos en una ciudad muy grande, hay demasiadas dificultades para coincidir. Para la elaboración de un trabajo tienes que vivir por la misma área, tienes que trabajar por el mismo rumbo –si es que trabajas–, o tienes que compartir cosas como: amistad o metas en común o qué sé yo. Entonces, cada vez es más difícil encontrar buenos equipos, bien compactados, y, además, el fenómeno que siempre se da: que los equipos solamente se distribuyen para hacer la carga más liviana. Para evitarlo, el compromiso es que cada uno de los integrantes –si son cinco– va a leer cada trabajo. Pero van a tener una reunión en donde cada uno se obliga a presentarle al resto las ideas que obtuvieron de la lectura del material; sólo de esa manera se me ocurre que la materia realmente se puede comprender mejor, pero no siempre es exitoso”.

Para contrarrestar las limitantes que el tiempo le impone, no duda en involucrar a sus alumnos en las tareas de evaluación. Al respecto, refiere: “Yo tenía muchos problemas para evaluar los ensayos, ¡ay batallaba mucho para darles una calificación! Entonces un buen día se me ocurrió que ya iba a dejar de batallar, porque yo estaba cansada de sufrir con ese trámite. Hice varios enunciados, por ejemplo, en cuanto al contenido teórico, en cuanto a que se respetara que el tema fuera planteado psicoanalíticamente; en cuanto a la presentación..., en cuanto a la presentación del material de apoyo, etcétera. Hice varios rubros y los puse en el pizarrón. Después de la presentación de cada ensayo, les pedía a los muchachos –que eran la audiencia de la presentación– que evaluaran con un puntaje si se respetó que el contenido fuera sobre adolescencia; se respetó que fuera psicoanalítico; se respetó... estuvo hiladamente presentado; se entendió...; ellos se evaluaron, y yo descansé [risas]. Dije, ¡ay qué bueno porque ya no puedo!...Recogí la opinión de los muchachos, felizmente casi siempre era pareja, o sea..., son muy honestos los huercos cuando les pides..., ¡ah! y luego, para complementar, les pedía al

equipo que se autoevaluara, y son bien parejos, o sea... , cuando les pides, cuando les confías –¿a ver tú qué piensas de tu trabajo?–, no se echan flores así nomás, a mí no me ha tocado ver eso, claro... , son... , honestos... ; les digo, por haber sido honestos les doy un punto. Porque uno de los valores en esta disciplina es justamente esto: que sea uno honesto con su trabajo, si uno se equivoca hay que reconocer que se equivoca y que no hizo las cosas bien, pues hay que hacerlas bien y reconocerlo”.

Sin embargo, aun y cuando se anima a compartir sus estrategias de trabajo, precisa que “a lo mejor tú haz hecho otra cosa, y te ha resultado. Otra vez la misma historia, a lo mejor lo que es bueno en este semestre, no es tan bueno en el otro. Hay que ir probando diferentes cosas, tengo que tener un abanico de opciones: “oye, alguien me dijo que tal cosa”; bueno, déjame probar a ver si con este grupo funciona”.

Aclara que nunca olvida que no hay recetas para siempre, que lo que pudo funcionar este semestre el siguiente tal vez no, así que las alternativas para mejorar la práctica docente las encuentra en las reuniones con fines académicos, los encuentros de intercambio intra e interinstitucional, el financiamiento institucional de cursos de capacitación docente, el establecimiento de vínculos vía Internet y la realización de encuentros de las escuelas que enseñan psicoanálisis en la universidad.

Un último consejo para cerrar su historia. La clase, nos dice, no tiene que ser rígida, tampoco delirante; son importantes los referentes amplios pero siempre es necesario subrayar y cerrar. Los alumnos no comprenden los conceptos porque los transmitimos de manera acartonada, nosotros no los aprendimos así, los comprendimos al integrarlos con otros eventos. Por lo tanto, si no contextualizamos los conceptos, los alumnos sólo los van a memorizar y nunca podrán transferirlos a la práctica: “Es un reto continuo, insisto. Se trata de preparar bien la clase, se trata de leer, se trata de repasar los conceptos, se trata de –un elemento muy importante que debo mencionar– no olvidar que los alumnos apenas están acercándose a ese material. Eso creo que es una regla fundamental en mi vida. Yo pienso siempre que los muchachos apenas se están aproximando a este material y no me olvido de cómo fue cuando yo me aproximé por primera vez a él. Es un material que remueve muchas cosas, es un material muy difícil de comprender. Es un material muy abstracto para el cual algunos muchachos no están preparados todavía. Entonces, no debemos dar –en ningún momento– por enterado, por supuesto muchas cosas. Hay que pensar que los muchachos están siguiendo un proceso de elaboración del acercamiento a algo que ha sido terriblemente vulgarizado. Todo el mundo habla de neurosis pero nadie sabe con precisión de qué se trata, o todo el mundo habla de la transferencia sin saber exactamente qué cosa es la transferencia. Yo tengo mucho cuidado en enfatizar, siempre, que muchos de nuestros conceptos han sido vulgarizados y que se usa a diestra y siniestra sin saber con precisión a qué nos estamos refiriendo con el concepto. Entonces, una herramienta de máxima ayuda es la seriedad al abordar los conceptos, ningún concepto lo vemos..., así...; nada es obvio, nada es en automático.

Todo debe ser pensado, lo más chiquitito, lo más simple. Tenemos que aprender a observar, tenemos que aprender a escuchar, tenemos que tomarnos con cuidado hasta lo más sin importancia. Entonces, hago uso de la regla analítica y veo que hasta lo que no parece ser significativo, lo es. Vamos a considerar todo en un mismo renglón, todo tiene importancia. Sin embargo, si lo tomamos como tal, no hay conceptos más importantes que otros, todos son importantes. Uno como maestro debe de tener muy claro que aun cuando uno tenga mucho tiempo atrás, las cosas con ellos [los alumnos] apenas empiezan”.

De su práctica cotidiana se desprenden algunas recomendaciones y sugerencias para alcanzar los objetivos que le dan sentido a su trabajo. Se destacan las siguientes:

- a) El objetivo de la práctica no es que los alumnos aprendan mucho, sino que aprendan bien; para ello es necesario motivarlos para que reflexionen y se interesen en el tema a tratar. Al inicio del semestre debe dedicarse el tiempo que sea necesario para poner muy claras las reglas que van enmarcar el trabajo diario –aunque parezcan exageraciones caprichosas–; también debe hacerse énfasis en la importancia que tiene en nuestra profesión desarrollar la habilidad básica de escuchar, de concentrar la atención en la persona que nos habla; establecerse reglas de disciplina claras, quien no las cumple es conminado a dejar la clase; la simulación se señala y la atención genuina se reconoce con reciprocidad; es indispensable hacer comprensible la necesidad de tener reglas claras para trabajar, esto es, formativo. El trabajo en clase debe tener un sentido formativo; las actividades deben ser divertidas y estimulantes, percibidas como algo útil que se asume libremente y no por obligación; el clima debe ser de confianza para que el alumno pueda cuestionar al maestro sin preocupación; también debe ser lo suficientemente serio y con un ritmo adecuado para no transmitir la falsa idea de que se pueden encontrar soluciones y respuestas fáciles y rápidas, por lo contrario, se debe contextualizar, articular e integrar todo cuestionamiento e intervención.
- b) Al preparar las clases se debe leer mucho para continuar ampliando la base de datos, teóricos y prácticos, sobre el material que se va abordar; entre más se sabe, la clase puede ser más flexible y construirse sobre la marcha, sin rigidez sistemática.
- c) Para los alumnos la lectura previa es obligada; para el maestro, la exposición introductoria, después la discusión grupal separando lo sustancial de lo anecdótico; una variante de lo anterior es la presentación del material por parte de los alumnos, con la participación del maestro aclarando dudas y motivando al cuestionamiento, profundizando los temas con lecturas complementarias y ejemplos prácticos; los alumnos que a pesar de todo no comprenden deben ser asesorados personalmente. Es recomendable establecer un contrato con los alumnos en el que se establezcan

los objetivos, contenidos, estrategias didácticas y calendario de actividades para el curso; lo anterior con la finalidad de establecer un compromiso mutuo y planear adecuadamente el trabajo; sin embargo, las estrategias varían dependiendo del grupo y su compromiso con el trabajo. Si las condiciones lo permiten, se puede responsabilizar a un equipo de la exposición del tema, pero la clase debe ser preparada completa por todos, de tal forma que sea posible escoger al azar a cualquier miembro del equipo para que inicie o continúe con la presentación. El resto del grupo puede ocuparse de elaborar reportes de lectura y preguntas para el equipo expositor, o bien, las preguntas del equipo expositor al resto del grupo, esto varía dependiendo de la actitud del grupo para con la materia. La actitud del grupo determina la estrategia.

- d) Es necesario mantener un proceso de evaluación permanente que permita constatar si los objetivos se están alcanzando. No se debe avanzar si existen sospechas de que el material a discutir no ha quedado claro. La evaluación debe variar de acuerdo a los alumnos, por lo tanto es necesario conocerlos para adecuar los procedimientos. Procurar el trabajo por equipos, aunque reconoce las dificultades que implica; involucrar a los alumnos en labores de autoevaluación siguiendo una guía que previamente prepara; premiar la honestidad de los alumnos al calificar con justicia a sus compañeros y a sí mismos. Pedir que los alumnos elaboren cuestionarios con el propósito de verificar si han comprendido el material y los regresa corregidos para que tenga referencias confiables. Se sugiere que es posible mantener fresca y actual la clase al incorporar las inquietudes generacionales al contexto de la misma, renovando ejemplos y acomodándola a las circunstancias vigentes en el plano social. Es bueno mantener una receta básica y agregar las variaciones necesarias sin temor a aprender de los errores cuando algo falla. La clase no tiene que ser rígida, tampoco demasiado flexible, son importantes los referentes amplios, pero siempre es necesario subrayar y cerrar. El secreto es tener las cosas ordenadas para transmitir las de la misma manera; si hay líneas de acción bien trazadas no hay riesgo de perderse, la clase puede ir y venir hasta alcanzar el objetivo propuesto.
- e) Los maestros de un mismo semestre deberían reunirse para realizar un plan de acción común que permita corregir la información fraccionada de los diferentes enfoques teóricos sobre un mismo tema; es importante también la comunicación entre compañeros, para intercambiar información sobre los alumnos que puedan obstaculizar el proceso de aprendizaje.
- f) No hay recetas para siempre; lo que pudo funcionar este semestre el siguiente tal vez no. Pero sí hay constantes, como el hecho de que los alumnos no comprenden cuando la clase es acartonada y no hay una integración de los conceptos a eventos que los contextualicen, y permitan su integración a la práctica profesional.

- g) Sugerencias para mejorar la práctica docente: reuniones con fines académicos; encuentros de intercambio intra e interinstitucional; financiamiento institucional de cursos de capacitación docente; establecer vínculos vía Internet; realizar encuentros de las escuelas que enseñan psicoanálisis en la universidad.

Sobre la lectura de las historias

En el sentido hermenéutico del término, leer es una forma de interpretar. Además, como nos recuerda Foucault (1981), ninguna estrategia de interpretación por más inconsciente que sea puede alegar ingenuidad. No hay, por tanto, lecturas inocentes, y deberíamos empezar por confesar de qué lectura somos culpables. Porque al buscar el sentido de estos relatos estamos, desde el principio, implicados. Mas, tal implicación es un arma de dos filos que puede llevar al lector a una especie de autocomplacencia narcisista en la que la imagen imperfecta del otro reafirma la propia “perfección”, o bien, que la implicación le permita, al cuestionar al otro, cuestionarse a sí mismo.

Para cerrar diremos que, al leer los relatos de la vida profesional de estas docentes, inevitablemente estamos interpretando la interpretación que ellas tienen de sí mismas y de sus prácticas. Sin embargo, las cosas van más allá, pues, como en un juego especular, al leer la vida del otro estamos leyendo nuestra propia vida, al ver la imagen del otro en el espejo de su relato se entrevera la propia. Así, es posible que al interpretar la interpretación que el docente hace de su propia práctica logremos un efecto disruptivo que quebrante la armonía para transformar al sujeto. Al interpretar la vida profesional de otro estamos contribuyendo a la transformación de ese otro y con ello a la transformación de nosotros mismos, si aceptamos como válido lo que Proust afirma cuando dice: “Nuestra vida es también la vida de los demás.”..

Por consiguiente, si consideramos que la interpretación debe servir como guía para la acción transformadora y, al mismo tiempo, la acción transformadora es la condición misma de la interpretación, la interpretación puede ser una herramienta de crítica, de “puesta en crisis” de las estructuras materiales y simbólicas que sostienen las prácticas, es decir, al interpretar buscando un sentido, no sólo estamos contribuyendo a los cambios subjetivos, sino también a los cambios estructurales.

Bibliografía

- Altet, M.** (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. En, Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro*. México. Fondo de Cultura Económica, pp. 33-54.
- Apel, Karl-Otto** (1998). *El problema de la evidencia fenomenológica a la luz de una semiótica trascendental*. En Vattimo, Gianni (comp.). *La secularización de la filosofía. hermenéutica y posmodernidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 175-214
- Bourdieu, Pierre** (1991). *El sentido de la práctica*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre** (1999). *Razones prácticas*. 2ª ed. Barcelona: Anagrama.
- Buendía, L.; Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F.** (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Foucault, Michel** (1964). *Nietzsche, Freud, Marx*. Barcelona: Anagrama. 1981.
- Morse, Janice M.** (1994) *Designing funded qualitative research*. En, Denzin, N. K., y Lincoln Y. (comps.). *Handbook for qualitative research*. London: Sage Publications, pp. 221-233.
- Perrenoud, P.** (2005). *El trabajo sobre el hábitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. En, Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro*. México. Fondo de Cultura Económica, pp. 265-308.
- Schön, Donald A.** (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.

FECHA DE RECEPCIÓN: 16 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 16 de noviembre de 2009



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**TEMAS DE LA
Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
DESDE VOL. 14 a VOL. 47**

- 1.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Formación de Profesores
Volumen 14, julio de 1994
- 2.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Enfoques Cognitivos
Volumen 15, diciembre de 1994
- 3.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Educación Media
Volumen 16, julio de 1995
- 4.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Políticas de Reforma Educativa
Volumen 17, diciembre de 1995
- 5.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Educación en valores
Volumen 18, julio de 1996
- 6.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Educación Inicial
Volumen 19, diciembre de 1996
- 7.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Nuevas Tecnologías en la escuela (1)
Volumen 20, julio de 1997
- 8.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Nuevas Tecnologías en la escuela (2)
Volumen 21, diciembre de 1997
- 9.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Objetivos Transversales
Volumen 22, julio de 1998
- 10.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Proyecto Educativo y Proyecto Curricular
Volumen 23, diciembre de 1998
- 11.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Ciencia, Tecnología y Sociedad
Volumen 24, julio de 1999
- 12.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Educación Tecnológica
Volumen 25, diciembre de 1999
- 13.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Democracia, Cultura y Educación
Volumen 26, julio de 2000
- 14.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Comunicación, Lengua y Matemáticas
Volumen 27, diciembre de 2000
- 15.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Antropología y Educación
Volumen 28, julio de 2001
- 16.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Innovación curricular
Volumen 29, diciembre de 2001
- 17.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Didáctica y construcción del conocimiento disciplinar en la escuela
Volumen 30, julio de 2002
- 18.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Política y Gestión de la Educación
Volumen 31, diciembre de 2002

- 19.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Cognición y aprendizaje
Volumen 32, julio de 2003
- 20.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Evaluación de Aprendizajes y Evaluación Institucional
Volumen 33, diciembre de 2003
- 21.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Grandes pedagogos en la Historia de la Educación Chilena y su Pensamiento Educativo
Volumen 34, julio de 2004
- 22.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Formación Inicial de Profesores para una nueva cultura
Volumen 35, diciembre de 2004
- 23.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad de la educación
Volumen 36, julio de 2005
- 24.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Diversidad y Educación Social
Volumen 37, diciembre de 2005
- 25.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Motricidad, Educación Física y Epistemología del Cuerpo
Volumen 38, julio de 2006
- 26.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Aprendizaje de la lectura, escritura y matemática en contextos vulnerables
Volumen 39, diciembre de 2006
- 27.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Políticas y estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación
Volumen 40, junio de 2007
- 28.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Formación Inicial y Continua de Profesores
Volumen 41, diciembre de 2007
- 29.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Sentido y Acción de la Educación Católica
Volumen 42, junio de 2008
- 30.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Evaluación de las Prácticas Educativas
Volumen 43, diciembre de 2008
- 31.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
Las prácticas de enseñanza: desafíos, conocimiento y perspectivas comparativas entre América del Norte y América del Sur
Volúmenes 44 y 45, diciembre de 2009
- 32.- Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO
La Educación en el Bicentenario. Evolución histórica de instituciones e ideas
Volumen 46 y 47, octubre de 2010, año del Bicentenario



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

NORMAS DE EDICIÓN de la Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO - 2009

Temas año 2010:

La Educación en el Bicentenario. Evolución histórica de instituciones e ideas

Criterios para la edición de los artículos de la Revista PENSAMIENTO EDUCATIVO:

I. En cuanto al contenido y diseño del texto

1. Se espera que los artículos de los autores invitados sean sustentados en antecedentes fundamentados científicamente, y referencias actualizadas; no constituyendo en sí Informes de Investigación, sino por el contrario, ensayos de aportes conceptuales de alto nivel. Deben ser expuestos con redacción coherente, clara y precisa.
2. En tal sentido, cada escrito debe ser **original e inédito**. Su extensión: **15 páginas** (máximo), tamaño carta, en word, con todos los márgenes de 3 cm, a interlineado sencillo, con letra tamaño 12 Time New Roman, de un solo lado del papel; incluyendo en estas 15 páginas esquemas, anexos, bibliografía, y lo que se señala en el número siguiente acerca de la "portadilla".
3. En la primera página del artículo o "portadilla" se incluirá: **el título del artículo en castellano y en inglés; el resumen y abstract** del artículo con un máximo de 10 líneas (dos párrafos breves); **5 palabras clave**; y abajo la **afiliación del autor** en este orden: **grado académico más alto, institución de trabajo y el correo electrónico**. Además de lo anterior, se agradece incluir, en hoja aparte, **un breve currículum**, con direcciones laboral y particular, números de teléfono, fax.
4. Para los títulos y subtítulos al interior del artículo seguir el siguiente criterio: Título Principal: (**altas negritas**); títulos interiores: (**altas y bajas negritas**); subtítulos interiores: (**altas y bajas cursivas blancas**). Para los gráficos y cuadros, indicar en qué programa se realizaron.
5. Tanto las **Citas** o **Referencias bibliográficas**, que irán a pie de página, como la **Bibliografía General** –impresa o electrónica– deben seguir las **Normas de Vancouver** para las primeras; y el **Manual de Estilo de Publicaciones APA** para la segunda.
Se puede consultar en internet:
 - Publication Manual of the American Psychological Association, 5ª ed., (2001). Washington, DC, APA
 - Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association, 2ª ed. (2002). México: El Manual moderno.
 - Ver ejemplos en nuestra página web: http://www.puc.cl/sw_educ/gnosis/citas/citas.htm

II. En cuanto a la evaluación del escrito y otras comunicaciones con el autor.

6. La fecha límite prevista para enviar los artículos para el volumen del primer semestre es el último día de **abril**; y para el volumen del segundo semestre, el último de **octubre**.
7. Los artículos deben ser enviados al e-mail del Director sarzola@uc.cl con copia al Editor rrojasva@uc.cl
8. El Comité Editorial de la Revista, a través del editor, informará al autor principal de los resultados de la evaluación del escrito por parte del Comité Editorial y le notificará si ha sido aceptado o rechazado.
9. Los trabajos aceptados en principio –pero con algunas sugerencias de los evaluadores–, los devolverá el editor al autor a fin de que a la brevedad realicen las correcciones pertinentes y los devuelvan en el menor plazo posible.
10. El Comité editorial se reserva el derecho de hacer modificaciones que sean pertinentes para mantener sólo el estilo de la publicación.
11. Una vez editado el volumen correspondiente se le envía un ejemplar impreso a cada autor y la versión en PDF de su artículo. Ofreciéndosele, además, la posibilidad de adquirir otros ejemplares con un 50% de descuento según precio de venta.

Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul - Casilla 114-D. Santiago - CHILE.

Fax: (562) 553 0092

Fono: (562) 686 5352 - 686 5315

Director: sarzola@uc.cl

Editor: rrojasva@uc.cl

