Foro Educacional 10, 2006 • pp. 41-63

Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente[1]

Marisol Latorre Navarro*

RESUMEN

Tradicionalmente se ha asumido que el campo de la formación de profesores y el del ejercicio profesional docente están relacionados; la aceptación de este supuesto en términos teóricos ha implicado considerar que la formación y, particularmente, la formación inicial, es un insumo imprescindible para incorporar cambios a nivel de las prácticas pedagógicas de los docentes. Sin embargo, la evidencia disponible es escasa y no da cuenta en profundidad de las vinculaciones entre estos campos.

Este artículo presenta la discusión en torno al tema y sus consecuencias para el modelamiento efectivo de las prácticas docentes. Se retoman las perspectivas tradicionales y se propone una mirada sustentada en la consideración de tres elementos claves: (1) la perspectiva del actor docente -primero estudiante de pedagogía y más tarde profesor-; (2) su práctica pedagógica como expresión de las (des)articulaciones que el propio actor ha elaborado a través de su trayectoria de formación-desempeño profesional; y, (3) las racionalidades, presentes tanto en el campo de la formación docente como en el del desempeño profesional, entendidas como estructuras explicativas de las características de los campos y de las relaciones entre ellos.

Las proyecciones de la propuesta que se presenta pretenden contribuir a renovar las perspectivas de abordaje sobre el tema y repensar las políticas y modelos de formación inicial y continua de docentes.

Palabras claves:
formación docente - políticas para la formación docente - prácticas pedagógicas

1 Este documento ha sido elaborado en el marco de la investigación: *Prácticas pedagógicas y formación de profesores: desafíos pendientes. Aportes para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena*, Proyecto Fondecyt Postdoctoral 3030013.

* Doctora en Educación de la Université René Descartes, Paris 5 - Sorbonne y la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Universidad Alberto Hurtado. Teléfono: (56–2) 698 7153 Fax: (56-2) 697 8051 Dirección postal: Erasmo Escala 1825 – Santiago, Chile. Contacto: mlatorrn@cide.cl.

ABSTRACT:

This paper discusses the issues related to effective modelling of the educational practice. Traditional perspectives are considered and a point of view based upon three key elements: 1. educational actor perspectives (first, as a university student, later as a teacher); 2. educational practice as a expression of the (des)articulations or dis(jointings) which the actor himself has elaborated during his or her professional formation; 3. Rationalities, existing in the processes of education formation as well as in the professional work, which are understood as explicative structures of the field characteristics and its interrelations.

The proposal offered intends to contribute in the renovation of the perspectives to face the issues and to rethink initial teacher formation policies and models, as well as continuiing education.

Key words:
educational formation policies, pedagogical practices

I. Introducción

Durante estos 15 años de reforma a la educación en Chile, las prácticas pedagógicas de los docentes han sido foco de permanentes cuestionamientos y críticas, tanto desde la perspectiva de los modelos teóricos referidos al acto pedagógico como desde las evidencias empíricas que dan cuenta de las características actuales de las prácticas y los resultados de aprendizaje que ellas producen.

En la búsqueda de modos de lograr mejoramientos y cambios, la autoridad central ha privilegiado de manera secuenciada 2 líneas de acción: (1) la reformulación de los currículos de la formación inicial docente, a través de la implementación 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 y la implementación de un 'Sistema de Evaluación del Desempeño de los Docentes'. Ambas líneas de acción han estado dirigidas a intervenir y fortalecer dos

campos que aparecen como tributarios naturales del logro de mejoramientos tanto para las prácticas docentes como de sus resultados: el de la formación de profesores y el del ejercicio profesional docente.

Uno de los principales supuestos en la base es que entre estos dos campos existen relaciones de influencia mutua. Si consideramos a aquellas que van desde la formación hacia el ejercicio profesional: se trata de relaciones de modelización del ser docente, de las características de las prácticas pedagógicas y los saberes asociados a dichas prácticas; además de la consideración de que son los saberes docentes el sustrato básico para la realización de acciones prácticas de naturaleza educativa; pero si consideramos las relaciones de manera inversa y aceptamos que la influencia proveniente del campo del ejercicio profesional y la escuela está mediada por la demandas y necesidades del contexto escolar, esperaríamos encontrar instituciones de formación 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.

La pertinencia parece ser uno de los criterios centrales en juego, tanto respecto de la formación que se entrega –en términos de modos de enseñanza y de contenidos que se imparten- como de sus efectos sobre las debilidades y fortalezas de las prácticas actuales y futuras de los docentes en las aulas y las escuelas.

Estudios recientes han diagnosticado y comparado las debilidades y tensiones de la formación docente, tanto inicial como continua, así como las falencias de las prácticas de los profesores; han incorporado, 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 ambas aproximaciones permite considerar a la 'profesionalidad docente' como objeto de estudio y configurar como su campo el debate acerca de qué tipo de profesional es el profesor, cuáles son los requisitos de esa profesionalidad, por qué alguien decide ser profesor, qué condiciones afectan el ejercicio profesional docente y cómo avanzar en el logro de mejoramientos.

Sin embargo, miradas que profundicen en el estudio de 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; e intentar potenciar las primeras y mejorar las segundas.

Se ha asumido que existe un impacto de la formación inicial sobre las prácticas profesionales futuras de sus egresados y que, desde esta perspectiva, los 'desajustes' se relacionan con el hecho que el profesor egresado debe reconfigurar los aprendizajes adquiridos en función de las demandas, características y condiciones que operan en el escenario escolar en el cual se inserta. Hay indicios de que dicha 'reconfiguración' puede suponer, entre otros, aprender cosas nuevas, re-significar lo aprendido, re-aprenderlo o, bien, des-aprenderlo; sin embargo estudios y evidencias sobre el tema son escasos[2].

Así como también, aunque son escasos los estudios que evalúen los impactos de la formación continua -o de perfeccionamientos- sobre las prácticas de los profesores en ejercicio[3], sobre esto último parece haber cierto consenso en que algunos de los aspectos críticos de la ineficacia de estos programas para lograr cambios reales a nivel de las prácticas, es que no proveen suficiente tiempo a los profesores y las actividades, ni tampoco contenidos significativos para el aumento de conocimiento del profesor y el fomento de cambios significativos en su práctica profesional (Assael y Newman, 1996; Loucks-Horsley *et al.*, 1998).

En términos generales, se asume que mirados desde una perspectiva sistémica, cada uno de estos campos se sustenta y funciona considerando razones y lógicas que son específicas de cada campo y diferentes entre sí.

Los elementos presentados hasta aquí dan cuenta de la existencia de un problema no resuelto y que, en términos generales, responde a la necesidad de indagar en cuáles y cómo son las relaciones entre formación y desempeño docente, cuáles son las articulaciones reales, cuáles las deseables y cuáles las posibles, para a partir de ello imaginar nuevas alternativas.

El artículo aborda en la primera parte antecedentes que dan cuenta del debate en torno al

2 Sobre profesores principiantes, ver el estudio de Fuentealba, R. (2003) *La inserción profesional de profesores principiantes de Enseñanza Media del área Humanista de la Región Metropolitana*, Tesis de Doctorado, Programa de Doctorado, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

3 Sobre el Programa de Becas en el Exterior, se han realizado 4 estudios evaluativos: Infante et al. (1996), Rodríguez *et al.* (2000), (MINEDUC, 2002), Miranda (2004 y 2005). Respecto del Programa de Pasantías Nacionales están los estudios de Libeer (2002), López *et al.* (2004). Finalmente respecto de los Talleres Comunales, Muñoz *et al.* (2004) señala los logros del programa y reitera la necesidad de evaluar la eficacia del programa en términos de transferencia y conocimiento profesional.

tema y el problema formulado; a continuación, se presentan algunos antecedentes que permiten re-mirar las relaciones entre formación y ejercicio profesional. En la tercera parte, se presenta una propuesta para el estudio y comprensión de las relaciones entre formación y ejercicio profesional docente; finalmente, se plantean algunas claves para avanzar en la identificación de tensiones no resueltas y algunas posibles proyecciones de una línea de investigación sobre este tema.

II. Viejos problemas... las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente

A partir de los años '90 existe en América Latina un diagnóstico relativamente común y consensuado respecto de los problemas y debilidades que afectan a la educación en la región; en este escenario, los esfuerzos han estado concentrados en aumentar las exigencias, focalizar la atención en los resultados de aprendizaje y responsabilizar a las escuelas de los resultados de sus alumnos (Vaillant, 2004; Gajardo, 2005).

En general, tanto en el debate como en el diseño y ejecución de las propuestas, las reformas incluyen los conceptos de calidad, eficiencia y equidad. En este contexto, una gestión descentralizada, mejores sistemas de información para la gestión, provisión de materiales o renovación de medios e infraestructura para la enseñanza, han sido identificadas como condiciones necesarias, pero no suficientes para mejorar; puesto que paralelamente se requiere potenciar la capacidad de los actores del sistema y fortalecer las condiciones en que estos se desempeñan. Las lecciones aprendidas se han constituido en insumos de las llamadas, en palabras de la autora, 'reformas de segunda generación', caracterizadas porque en ellas se promueve (Gajardo, 2005):

- poner el foco de atención sobre la escuela
- lograr cambios de comportamiento de los actores frente al sistema
- usar la información a nivel del establecimiento para mejorar su desempeño
- innovar en materia pedagógica y el trabajo en el aula, para lograr aprendizajes efectivos
- crear comunidades de aprendizaje e introducir el liderazgo como herramienta de gestión efectiva

Es evidente que el énfasis ha sido puesto en la escuela y la dimensión pedagógica, y que este ha sido una constante a lo largo del proceso de reforma en Chile; se ha reconocido la importancia del profesor y sus prácticas dentro de los procesos escolares y de sus resultados, aunque las perspectivas de abordaje del docente, su rol y sus prácticas en la institución escolar han ido variando en el tiempo: desde una apuesta por mejorar lo que se estaba haciendo en términos de prácticas pedagógicas hacia una opción por orientar fuertemente las prácticas vigentes en vistas de lograr un 'deber ser' de calidad.

Frente a la debilidad de los resultados de aprendizajes en la escuela, revelados por evaluaciones nacionales e internacionales, los docentes han sido objeto de duros cuestionamientos y su profesionalidad se encuentra, en la actualidad, bastante tensionada. A este respecto, la autoridad central ha optado por privilegiar dos líneas de acción: la construcción y difusión de marcos orientadores (para las prácticas pedagógicas vigentes, 'Marco para la Buena Enseñanza' y las prácticas de los directivos, 'Marco para la Buena Dirección') y la evaluación de los docentes y sus prácticas ('Sistema de Evaluación del Desempeño Docente').

Los citados marcos constituyen un referente que ha establecido ciertos consensos respecto de cuáles son los conocimientos, capacidades y competencias que los docentes deben dominar, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la que forman parte, cuáles son sus responsabilidades respecto de la formación integral y logros de aprendizaje de sus estudiantes, cuáles son sus perspectivas para el desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión (Vaillant, 2004:27). En tal sentido, estos marcos son una clara señal de hacia dónde se busca intencionar la transformación y proyección futura del rol y de las prácticas docentes.

El 'Marco para la Buena Enseñanza' es hoy uno de los principales referentes, a nivel local, para la conceptualización y evaluación del rol del profesor/a, de las prácticas pedagógicas que realiza y de las deseables consecuencias para los aprendizajes de los alumnos.

En la base del señalado marco subyace la idea de que el modelo teórico que lo sostiene sería, hoy por hoy, el mejor modelo para avanzar hacia el logro de cambios reales en las prácticas pedagógicas vigentes y conseguir mejorar los resultados de aprendizaje por parte de todos los estudiantes del conjunto de escuelas del país.

Por su parte, la formación docente ha sido también objeto de debates desde hace bastante tiempo, pues '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).

Como lo han señalado numerosos estudios, la formación docente es hoy uno de los principales desafíos que hay que enfrentar para mejorar no solo la calidad sino también la equidad de la educación. A este respecto, algunos de los principales hallazgos presentados por el informe de la OECD (2004) plantean preocupación ante las limitadas conexiones entre la formación de los docentes, su desarrollo profesional y las necesidades de las escuelas, así como ante sus consecuencias: mantención de la oferta de profesores de buena calidad dentro del sistema educativo, los cambios en la composición del cuerpo docente (menos 'altamente competentes', menos jóvenes y menos varones), la creciente deserción principalmente de los profesores que se inician y la inequitativa distribución de docentes de calidad entre los distintos tipos de escuelas.

Desde la década de los 80, en Europa, Estados Unidos y Canadá las reformas a la formación de docentes enfatizaron la necesidad de introducir cambios sustantivos al modelo hasta entonces vigente. Entre las principales características de estas reformas estaban: la adopción del modelo universitario, el aumento en la duración de los años de estudio, el énfasis en la incorporación de la práctica como componente esencial de la formación, la aprobación de nuevas normativas para la formación y la titulación, la influencia creciente de organismos internacionales (como la OCDE y la Unión Europea) sobre las orientaciones de la formación de profesores (Vaillant, 2004: 18).

Para el caso de América Latina, la heterogeneidad de las instituciones de formación es uno de los rasgos sobresalientes; particularmente para el caso de Chile esta situación ha ido cambiando y se ha centralizado la formación inicial en el modelo universitario; sin embargo, al interior del sistema educativo actualmente coexisten profesores que han tenido distintos tipos de formación inicial (Escuelas Normales, Universidades Públicas, Universidades Privadas e Institutos Profesionales).

A mediados de los años 90, se constata la existencia de condiciones que hacen repensar los modos de formar a los nuevos docentes. Las condiciones

identificadas dicen relación, en términos generales, con una visión crítica de la calidad de los programas de formación de docentes que se expresaba en un cierto consenso social al respecto, en la disminución del interés de los mejores estudiantes por acceder a carreras de pedagogía, en la opinión de los estudiantes de pedagogía y en la autocrítica de las propias instituciones de formación. En conjunto los principales puntos débiles eran: currículo, estrategias de enseñanza, vinculación con el contexto educativo y las demandas de la reforma educacional, calidad de los docentes formadores, condiciones para el trabajo de los estudiantes, problemas de coordinación institucional y calidad del desempeño de los egresados (Avalos, 2002: 49-50).

Hoy, Chile ha mejorado la formación de sus profesores, sin embargo los resultados distan de ser los esperados; se argumenta que la Reforma no ha entrado en la sala de clases, tal vez porque como lo demuestran las investigaciones, un profesor difícilmente reemplazará lo que ha venido haciendo –es decir, su práctica vigente- por otra distinta, solo porque algo o alguien en el exterior de la escuela se lo demanda.

El cambio de las prácticas docentes es expresión de un cambio más profundo, un cambio paradigmático de las creencias, motivaciones, saberes, conocimientos, valores del actor docente, facilitado por un cambio en las condiciones en que tradicionalmente lleva a cabo dicha práctica.

En este sentido, las relaciones entre formación inicial y desempeño docente constituyen un foco de atención, cuyo núcleo central tiene que ver con indagar: ¿Dónde y cómo adquieren los profesores los aprendizajes, teóricos y prácticos, para ejercer como tales? ¿Es la formación inicial el contexto donde los futuros profesores adquieren las claves de su profesionalidad? ¿O es la escuela donde ejercen profesionalmente, con sus condiciones y características, el contexto más significativo y donde se adquieren los principales aprendizajes de la profesionalidad docente?

III. Nuevas miradas, nuevas perspectivas…

A la base de la mirada que se propone, existen dos premisas o supuestos de 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, 2003:15).

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, que progresivamente se ha ido instalando, 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 decisiones (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 sus lógicas, estrategias y mecanismos de convivencia cotidiana al interior del sistema escolar. Desde esta perspectiva se reconoce el hecho 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, reconocer 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 que van redefiniéndose y, en consecuencia, cambiando como consecuencia de la trayectoria que va actuando y trazando el actor al interior de un contexto que es también dinámico.

(2) La segunda consideración 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 sobre su quehacer profesional y sobre las prácticas pedagógicas que realiza.

Desde esta perspectiva, la escuela es concebida no solo como el escenario donde se ac-

tualizan saberes, conocimientos y teorías que un profesor o profesora puede haber aprendido en su experiencia escolar y en formación inicial, 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.

La escuela, en tal sentido, no es solo institución y contexto donde existen y operan factores condicionantes de las prácticas de los actores, sino también un producto de los efectos de las subjetividades y las acciones prácticas de los actores que la habitan.

No es la perspectiva institucional la que es privilegiada, pero tampoco desatendida, pues para conocer y comprender la perspectiva del actor social, individual y colectivo, es necesario considerarlo inmerso en un 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 situada[4].

En la línea del individualismo metodológico toda acción es individual y, como tal, posee tres características: (1) es resultado de una combinación de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos y

4 Para profundizar al respecto, ver Latorre, M. (2004) 'Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas': Revista Estudios Pedagógicos, Nº 30: 75-91, Universidad Austral de Chile.

creencias individuales; (2) es susceptible de ser comprendida, entendiendo 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.

Sin embargo, reconocer la existencia, legitimidad, comprensibilidad y validez de las creencias y los 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.

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; y, a partir de ellos, se define el campo de información y decisión que dispone el sujeto. En tal sentido, las características de la acción, 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 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 de-

terminando unívocamente, sus maneras de pensar y actuar.

- 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 vs. 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.

- **La orientación académica de la formación vs. 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 modo de ejemplo, 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, son expresiones

de la distancia, la falta de información y la escasa comprensión que poseen de aquello que pasa efectivamente en las escuelas.

Como consecuencia de lo señalado, 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, de entre ellos, las de uno de los actores clave: el profesor. 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 prácticas[5].

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 profesional 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 coexistentes.

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 profesional. 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, continuidad y esta se encuentra contenida en la subjetividad del actor que transita entre ambos campos; quien, individualmente, construye 'puentes' entre dichos campos. Sin embargo, en la misma trayectoria es posible encontrar 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 tiene para creer lo que cree y hacer lo que hace. Preguntar a un profesor 'por qué' sustenta una 'propuesta pedagógica' y realiza una 'práctica pedagógica', nos

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

permite conocer las 'buenas razones' que un profesor se da a sí mismo y a otros para explicar o justificar su quehacer; avanzar 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 el contexto en el cual 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 culturales de su contexto. A este respecto, una de las debilidades de la formación inicial es que 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 profesional 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.

III. Una propuesta…

A partir de los insumos presentados en el apartado anterior, se ha elaborado un modelo teórico-metodológico que sirve de base para una investigación actualmente en curso sobre el tema.

En el diagrama que se incluye a continuación, se presentan los dos campos considerados: el de la formación inicial de profesores y el del ejercicio profesional docente.

Al interior del primero, se incluyó en un primer nivel al Sistema de Educación Superior, en un segundo nivel a las Instituciones de Formación Inicial Docente. Cada una de las instituciones de formación posee una propuesta formativa, la que se operacionaliza a través de documentos oficiales donde se describe la misión institucional, el perfil de sus futuros egresados y las mallas de formación, con su estructura y las descripciones de los cursos que contiene la malla.

A través de estos dispositivos se lleva a cabo la formación de aquellos que ingresan como estudiantes de pedagogía y que

son los destinatarios específicos de la propuesta formativa institucional; los mismos que, una vez finalizado el recorrido previsto egresarán, serán certificados y se titularán como profesores.

Al interior del 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 de la 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 el objeto principal de su desempeño; 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.

Las racionalidades constituyen el objeto de estudio de la investigación, al interior de las cuales se requiere especificar las racionalidades presentes en el campo de la formación inicial y aquellas presentes en la práctica pedagógica que realizan los profesores en ejercicio dentro de un contexto escolar específico.

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 el actor 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.

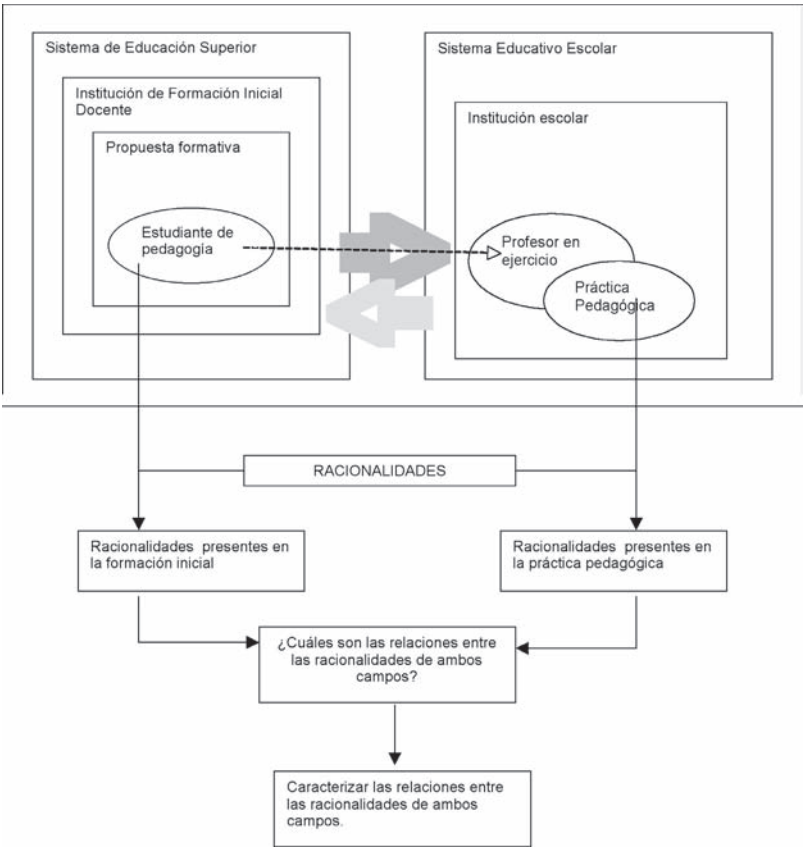
La noción de 'decisión' puede ser definida como la posibilidad que todo actor tiene de escoger entre las distintas alternativas que le ofrece un repertorio limitado de posibilidades. La amplitud del repertorio de alternativas está condicionada por la ubicación en que se encuentra el actor –en términos 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 este podrá vislumbrar qué alternativas de decisión y acción se le presentan como deseables, posibles y factibles de considerar, cuáles le 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.

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

En este contexto, resulta interesante interrogarse acerca de cuáles son las decisiones que toman los profesores respecto de sus prácticas, cuáles son los argumentos que sustentan tales elecciones, cuáles son las características de las prácticas vigentes y de los argumentos que las sustentan; así como respecto de si ejerce algún impacto la formación inicial sobre la configuración de las prácticas pedagógicas de sus egresados y, de ser así, cuáles son las características de dicho impacto.

A partir de lo anterior, se presenta 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.

Diagrama 1: Modelo teórico



III. Algunas ideas para repensar los modelos y políticas de formación docente

Entre ambos campos 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. Al inicio señalábamos que mientras las instituciones de formación sustentaban una lógica académica, permanecían aisladas de las demandas del sistema escolar y las necesidades de las escuelas y sus docentes. La escuela, por su parte, al centrarse en hacer frente a la realidad cotidiana de la institución y la comunidad

escolar, se distancia del denominado 'saber experto' para funcionar a partir de una lógica basada en el 'saber experiencia' y el 'saber práctico'.

Instituciones de formación e institucion escolar 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.** La propuesta formativa de las instituciones de formación se inspira y aspira 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 educativo –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, pero dinámicos y flexibles, la posibilidad de desinstalación profesional constituye un riesgo.

- **Tensiones sobre la 'profesionalidad docente'.** 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 profesional[6].

Sobre estas tensiones no disponemos actualmente de modelos teóricos ni evidencia empírica suficiente como para ensayar caminos efectivamente innovadores, el riesgo es que los intentos se vuelvan erráticos; pero es este mismo riesgo el que nos desafía a buscar y hacer nuevos intentos...

6 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, Paris 5, Sorbonne – Pontificia Universidad Católica de Chile.

1. Re-significar la mirada hacia los profesores

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, su perspectiva y experiencia acumulada sobre los mismos procesos y resultados no ha tenido la misma atención.

Resulta paradójico que se reconozca 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 sujeto, 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. Los estudios que dan cuenta de lo significativo de las 'comunidades de aprendizaje' y las redes de maestros, así como de sus potencialidades.

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 hacer frente requiere emprender un proceso de reflexión y decisión.

2. Las relaciones entre el campo de formación inicial y el campo del ejercicio profesional docente: un foco estratégico de intervención

Tradicionalmente, tanto la formación docente como el

ejercicio profesional 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.

Es necesario avanzar hacia una re-lectura 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 la consideración de 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, cómo fortalecer el dominio de ese cuerpo de saberes fundamentales y cómo fortalecer las buenas prácticas pedagógicas. Pero, 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 estrate-

gias y sistemas de evaluación docente.

3. La configuración de un nuevo campo de estudio e investigación

Considerar las relaciones entre formación de profesores y ejercicio docente como foco estratégico de intervención, implica la necesidad de constituirlas como objeto de estudio, en torno del cual desarrollar una línea de investigación, cuya significatividad radica en los aportes que desde este trabajo 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.

Desde esta perspectiva, se hace pertinente una aproximación integral que considere los distintos componentes que están presentes y condicionan el devenir de los actores involucrados y de las instituciones en las cuales ellos están insertos. Sin pretender agotar las posibilidades y buscando avanzar en la lógica señalada, planteamos que entre los componentes a considerar se encuentran los siguientes:

- la institución de formación docente,
- la propuesta formativa de la institución de formación,
- el establecimiento educativo en el cual se desempeña el profesor,
- el grupo socio-profesional de referencia de los docentes,
- las prácticas pedagógicas de los docentes en ejercicio,
- el cuerpo de saberes profesionales que poseen y utilizan los profesores en su práctica,
- los resultados de aprendizaje de los alumnos involucrados.

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 equitativa y de calidad. 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. *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. 2002.

Avalos, B. 'Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales'. www.ibe.unesco.org.

Boudon, R. *Raison, bonnes raisons*. Paris: Presses Universitaires de France. 2003.

Dubet, F. y Martuccelli, D. *La sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.1994

Duru-Bellat, M. 'La sociologie des inégalités sociales è l'école, entre engagement et distanciation'. En: Meuret, D. (eds), *La justice du système éducatif*. Belgique: De Boeck Université.1999.

Duru Bellat, M. *Les inegalités sociales à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France. 2002.

Gajardo, M. *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.2004.

Latorre, M. 'Continuidades y rupturas entre Formación Inicial y Ejercicio Profesional Docente', Revista digital de la OEI. 37, mayo 2005.

Latorre, M. '¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio?', Revista digital PREAL, junio 2005.

Latorre, M. 'Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas', Revista Estudios Pedagógicos. 30: 75-91 Valdivia: Universidad Austral de Chile, 2004.

Latorre, M. *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, 2002.

Mineduc. Marco para la Buena Enseñanza. Santiago de Chile: Mineduc, 2003.

Pogré, P. *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. UNESCO-Proeduca-GTZ, 2004.

Richardson, P.; Watt, H. 'I've decided to become a teacher: Influences on career change'. *Teaching and Teacher Education*. 21(2005) 475-489.

Rojas, M.T. 'Reflexiones en torno a la equidad escolar en Chile'. Revista Persona y Sociedad. volumen XVIII, No 3 (Diciembre 2004): 9-30.

Vaillant, D. *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. España: Octaedro, 2005.

Vaillant, D. *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Documento PREAL, No 31, 2004.

Vautier, C. *Raymond Boudon, vie, ouvres, concepts*. Paris: Ellipses Editions, 2002