

Editado por
EDICIONES UNIVERSITARIAS DE VALPARAÍSO
de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Diseño y Producción Gráfica
Casilla 1415 - Valparaíso - Chile
Tel. (32) 273087 - Fax (32) 273429
Página web: www.euv.cl
E-mail: euvsa@uev.cl

Jefe de Diseño: Guido Olivares S.
Diagramación: Mauricio Guerra P.
Corrección de Pruebas: Osvaldo Oliva P.

Impreso en los Talleres de
Imprenta Libra

HECHO EN CHILE

RESEÑA DE LA REVISTA

La revista *Perspectiva Educativa* es una publicación periódica del Instituto de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Constituye un espacio de reflexión y análisis de la problemática educativa, tanto a nivel nacional como internacional, que nace de la generación de conocimientos aportados por las investigaciones de los autores invitados a colaborar con la publicación.

A través de un importante nivel de intercambio, la Revista procura establecer lazos de comunicación con entidades homólogas, ofreciendo tanto las reflexiones gestadas en nuestro contexto educativo como los marcos de pensamiento y acción de los expertos y especialistas de relevancia en el amplio campo de la Pedagogía.

Su estructura considera una serie de artículos sobre una temática central dentro de las ciencias de la Educación y su aplicación a la formación docente (Educación y valores, Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Tecnología educativa, Diseño curricular, etc.) a la que se acompaña una sección de síntesis de investigaciones y una sección de reseñas de libros afines con la temática central.

DESCRIPTION OF THE JOURNAL

Perspectiva Educativa is a periodical publication of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) Institute of Education. It is a place of reflection upon and analysis of educational issues, both at a national and international level, that emerge from the generation of knowledge contributed by research carried out by authors who are invited to collaborate with the publication.

Through a significant level of exchange, this Journal seeks to establish communication links with homologous institutions, offering both reflections emanating from our educational settings and the thinking and action frames of important experts and specialists in the field of pedagogy.

The structure of the Journal considers a series of articles about a central theme around the Educational Sciences and its application to teacher training (education and values, teaching-learning strategies, educational technology, curriculum design, etc.) to which two sections have been added: some research syntheses and reviews of books on the central theme.

EDITORIAL

Hemos dedicado este número de nuestra Revista *Perspectiva Educativa* al Diseño Curricular y específicamente a la Formulación de Perfiles Profesionales. La razón principal para elegir este tema es el hecho de que todo proceso de formación profesional, considerado como una gran actividad curricular, debe necesariamente recurrir a una serie de decisiones y prevenciones y por consiguiente necesita de un planeamiento previo. Esta determinación de acciones se inicia con un diagnóstico de las necesidades y demandas de formación en un campo disciplinario determinado, lo que conduce a la formulación de una serie de competencias que las personas debieran poseer al momento de ejercer dicha profesión. Es así como se llega al referente principal de un currículo: el perfil profesional. En otros términos, el planeamiento de un currículo significa reconocer las aspiraciones de un grupo social para dar una respuesta de formación que conduzca al fortalecimiento de sus capacidades, valores, actitudes y destrezas. De aquí se deduce que una de las principales acciones que encierra el proceso de planeamiento curricular sea la formulación del perfil del profesional que se desea formar. Este proceso no puede ser idealizado, sino que debe realizarse tomando en consideración una serie de condiciones y características realistas que permitan garantizar su alcance mediante una determinada propuesta curricular.

Está claro que existen diversos modelos, enfoques y procedimientos para configurar este importante referente curricular y que son innumerables las experiencias que se han podido recoger al respecto. Es por esta razón que el Comité Científico de la revista ha solicitado a estudiosos del tema pronunciarse sobre las formas en que se ha intentado abordar la formulación de los perfiles profesiona-

les y las problemáticas que se han suscitado cuando, por diversas razones, no se han tomado en consideración principios de integralidad, participación, pertinencia y continuidad en su diseño e implementación.

Al analizar las colaboraciones de nuestros especialistas merece una especial mención el artículo de los educadores españoles ANTONIO BOLÍVAR y JESÚS DOMINGO SEGOVIA, quienes desarrollan una crítica a la pérdida de identidad profesional de los profesores ante la incorporación de modelos o enfoques educativos basados en nuevos paradigmas y en metodologías desconocidas para los docentes que están preparados para servir otros enfoques.

Es importante destacar el artículo de la Dra. mexicana FRIDA DÍAZ-BARRIGA en conjunto con el Dr. MARCO ANTONIO RIGO, basado en una entrevista realizada al padre del constructivismo español, César Coll, y que resulta relevante, ya que proviene de parte de uno de los principales iniciadores de la Reforma Educativa en ese país, y donde se da a conocer las razones que habrían conducido a un posible fracaso debido a la introducción de un modelo curricular diferente y que estaba centrado en conocimientos.

Asimismo, hemos incluido un artículo del Dr. ÁLVARO VALENZUELA que plantea un punto de vista epistemológico que lleva a reflexionar acerca de los fundamentos necesarios para sustentar una propuesta curricular para la formación de profesores.

Los artículos de MARÍA ADRIANA AUDIBERT, y de MARISOL ÁLVAREZ y PATRICIA MOGGIA constituyen un aporte desde el punto de vista metodológico, ya que plantean posibles caminos para la formulación de perfiles profesionales orientados en una visión prospectiva, en que no sólo importen los aspectos ocupacionales, sino que también se consideren otros asociados tanto al desarrollo de la disciplina como al reconocimiento de ciertas características de la persona.

Finalmente, se ha incluido en este número de la revista una serie de reseñas de libros que por su contenido constituyen una oportunidad para abrir nuevos espacios en el amplio campo de la Educación.

Dra. LILIANA FUENTES MONSALVES
Directora Revista
PERSPECTIVA EDUCACIONAL

ÍNDICE

EDITORIAL.....	Pág. 5
ARTÍCULOS	
COMPETENCIAS PROFESIONALES Y CRISIS DE IDENTIDAD EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN ESPAÑA Antonio Bolívar Botía y Jesús Domingo Segovia.....	11
OPCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y DISEÑO CURRICULAR. Referencias para el currículum de formación de profesores Alvaro Valenzuela Fuenzalida.....	37
LA REFORMA CURRICULAR ESPAÑOLA: UN BALANCE DE SUS ALCANCES, IMPACTO Y LIMITACIONES. ENTREVISTA CON CÉSAR COLL. Marco Antonio Rigo Lemini y Frida Díaz-Barriga Arceo.....	71
PERFIL PROFESIONAL: UNA PREOCUPACIÓN SIEMPRE PRESENTE María Adriana Audibert Arias.....	89
FORMACIÓN DE FORMADORES: UNA PROPUESTA DESDE LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE Marisol Álvarez Cisternas y Patricia Moggia Münchmeyer.....	109

der educativamente a toda la población escolar en un marco común o comprensivo. Los problemas generados para conjugar la creciente diversidad de la población escolar con la comprensividad motivaron la propuesta de ruptura de ese marco común (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002, bajo el Gobierno conservador), diferenciando itinerarios y distintas vías, que se han considerado discriminativas y poco equitativas. Ahora, con el nuevo gobierno socialista, se ha propuesto una nueva Reforma que, recuperando las propuestas inclusivas e integradoras de la LOGSE, tengan en cuenta también los problemas planteados en su desarrollo. El compromiso de la Unión Europea es que, para 2010, el 85 % de la población escolar complete el Bachillerato o la Formación Profesional.

De modo paralelo y recíproco, se ha provocado una crisis de identidad profesional del profesorado, que ha contribuido a agravar los problemas. En síntesis, el profesorado encargado de esta etapa obligatoria ha sido el que, hasta entonces, se había dedicado y formado para impartir clase en el Bachillerato no obligatorio y selectivo, como especialistas en una disciplina y con escasa formación pedagógica. Si este profesorado tenía unas competencias profesionales para enseñar, por ejemplo, Lengua o Matemáticas a un alumnado ya seleccionado; cuando cambia el contexto de acción (nuevos alumnos, obligados a estudiar, y realidades sociales o familiares diferentes), se requieren nuevos recursos cognitivos o habilidades prácticas que permitan operar en la nueva situación. Cuando se carece de las nuevas competencias exigidas se pasa a ser inhábil, comenzando –por ello– a desestabilizarse la identidad y, cuando prosigue, se entra en una grave crisis de identidad profesional, pues las competencias profesionales proporcionan, a quien las posee, una estabilidad y seguridad en el ejercicio docente cotidiano.

De este modo, el profesorado de Secundaria en España, como consecuencia del cambio de escenario que ha supuesto la Reforma educativa (extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y nuevos contenidos curriculares no especializados) de los noventa, sufre una grave crisis de identidad profesional, lo que ha provocado –a su vez– actitudes de resistencia y oposición al cambio educativo. Recluidos antes al Bachillerato o Formación Profesional (ahora unificados como Profesores de Secundaria), donde enseñaban –como especialistas en una disciplina– a una población seleccionada, precisan ahora nuevos roles profesionales (educador, orientador, gestor de la convivencia en el aula, etc.), que exigen otras competencias para enseñar, no asumidas en su identidad profesional, configurada en la formación especializada universitaria y en su anterior ejercicio profesional. Las nuevas demandas educativas resitúan al profesorado en un nuevo lugar en la escena educativa, que cuestionan su identidad. En esta situación, la adquisición de competencias para enseñar no es sólo asunto de formación permanente (si se entiende como “reciclaje” o reconversión), exige –más ampliamente– la reconstrucción de dicha identidad profesional en una nueva estructura organizativa.

Hemos realizado una investigación para documentar la situación, analizar las causas, describir las vivencias y proponer vías de mejora o salida para el futuro (Bolívar, 2003), de algunos de sus planteamientos y resultados queremos dar cuenta en este artículo. En ella adoptamos un *enfoque biográfico-narrativo* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), que permite dar la voz al profesorado (entrevistas biográficas y grupos de discusión), para representar discursivamente sus vivencias y preocupaciones, a través de las historias de vida. La identidad profesional es, entonces, resultado de un proceso de socialización con determinadas dinámicas de acción individual y social, dependiendo igualmente del “ciclo de vida” (Bolívar, 1999).

Hemos querido indagar el proceso histórico, colectivo e individual, que está modificando la configuración de las identidades profesionales del profesorado, cuando –como señaló Nias (1989: 155), en uno de los mejores estudios– “la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo”. Por otra parte, sabemos que –entre los incentivos para comprometer a los docentes con el cambio– está la reafirmación de la identidad profesional. Una propuesta de cambio educativo con futuro requiere orquestar incentivos que lleven a los profesores a pensar de nuevos modos su trabajo en conjunción con los objetivos. Estos incentivos deben coordinar, deben conducir a una *reconstrucción de la identidad profesional*.

La investigación puede ser ilustrativa en el caso de otros países como Chile que tienen como objetivos inmediatos extender la escolaridad durante 12 años, haciendo la Enseñanza Media accesible a toda la población (Programa “Liceo para todos” para aquellos establecimientos que atienden a jóvenes de mayor riesgo). Aun cuando la formación disciplinar y pedagógica del profesorado es distinta, con un mayor equilibrio entre ambas en el caso de Chile, y –por tanto– con unas competencias docentes mayores; si una reforma educativa no cuida la capacitación y perfil profesional de su profesorado para un alumnado con mayor diversidad y necesidades, engendrará actitudes de resistencia a dichos cambios, si cuestionan su saber hacer profesional y, a la larga, la identidad profesional. Es cierto que en España el problema se ha agudizado porque el profesorado de Secundaria Obligatoria, seleccionado y reclutado como especialistas de una disciplina (Matemáticas, Lengua, Filosofía, etc.) para el Bachillerato, que consideran su competencia e identidad primaria, luego en Secundaria tienen que enseñar un área de conocimiento, además de educar y gestionar el aula, cuando faltan competencias pedagógicas (sucesivamente aplazadas en la formación inicial).

COMPETENCIAS PROFESIONALES

El conocimiento profesional, expresado en las competencias profesionales (Eraut, 1994), es uno de los componentes de la identidad profesional, entendida tanto en el

COMPETENCIAS PROFESIONALES Y CRISIS DE IDENTIDAD EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN ESPAÑA

ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA
JESÚS DOMINGO SEGOVIA

RESUMEN

El artículo analiza, en el contexto de la reforma educativa en España, la crisis de la identidad profesional del profesorado de Secundaria, como consecuencia de la falta de competencias para atender a la nueva población escolar. En una revisión de las competencias profesionales y de la identidad profesional, describe los resultados de una investigación, para concluir en propuestas sobre la reconstrucción de las identidades en tiempos de cambio.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, Competencia, Identidad profesional del profesorado, Reforma educativa, España.

PROFESSIONAL COMPETENCES AND CRISIS OF IDENTITY IN THE TEACHERS OF COMPULSORY SECONDARY EDUCATION IN SPAIN

ABSTRACT

The paper analyzes, in the context of the educational reform in Spain, the crisis of the teachers' professional identity of the compulsory secondary education, as a result of the lack of competences to attend to the new school population. In a revision of the professional competences and of the professional identity, describes the results of an investigation, to conclude in proposals on the reconstruction of the identities in times of change.

Key words: Compulsory secondary education, Competence, Teachers' professional identity, Educational reform, Spain.

INTRODUCCIÓN CONTEXTUAL

El nivel de la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años de edad) en España, establecido por la Ley educativa de 1990 (LOGSE), no ha logrado dar una respuesta estable y satisfactoria a los principales objetivos de su configuración: aten-

der educativamente a toda la población escolar en un marco común o comprensivo. Los problemas generados para conjugar la creciente diversidad de la población escolar con la comprensividad motivaron la propuesta de ruptura de ese marco común (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002, bajo el Gobierno conservador), diferenciando itinerarios y distintas vías, que se han considerado discriminatorias y poco equitativas. Ahora, con el nuevo gobierno socialista, se ha propuesto una nueva Reforma que, recuperando las propuestas inclusivas e integradoras de la LOGSE, tengan en cuenta también los problemas planteados en su desarrollo. El compromiso de la Unión Europea es que, para 2010, el 85 % de la población escolar complete el Bachillerato o la Formación Profesional.

De modo paralelo y recíproco, se ha provocado una crisis de identidad profesional del profesorado, que ha contribuido a agravar los problemas. En síntesis, el profesorado encargado de esta etapa obligatoria ha sido el que, hasta entonces, se había dedicado y formado para impartir clase en el Bachillerato no obligatorio y selectivo, como especialistas en una disciplina y con escasa formación pedagógica. Si este profesorado tenía unas competencias profesionales para enseñar, por ejemplo, Lengua o Matemáticas a un alumnado ya seleccionado; cuando cambia el contexto de acción (nuevos alumnos, obligados a estudiar, y realidades sociales o familiares diferentes), se requieren nuevos recursos cognitivos o habilidades prácticas que permitan operar en la nueva situación. Cuando se carece de las nuevas competencias exigidas se pasa a ser inhábil, comenzando –por ello– a desestabilizarse la identidad y, cuando prosigue, se entra en una grave crisis de identidad profesional, pues las competencias profesionales proporcionan, a quien las posee, una estabilidad y seguridad en el ejercicio docente cotidiano.

De este modo, el profesorado de Secundaria en España, como consecuencia del cambio de escenario que ha supuesto la Reforma educativa (extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y nuevos contenidos curriculares no especializados) de los noventa, sufre una grave crisis de identidad profesional, lo que ha provocado –a su vez– actitudes de resistencia y oposición al cambio educativo. Recluidos antes al Bachillerato o Formación Profesional (ahora unificados como Profesores de Secundaria), donde enseñaban –como especialistas en una disciplina– a una población seleccionada, precisan ahora nuevos roles profesionales (educador, orientador, gestor de la convivencia en el aula, etc.), que exigen otras competencias para enseñar, no asumidas en su identidad profesional, configurada en la formación especializada universitaria y en su anterior ejercicio profesional. Las nuevas demandas educativas resitúan al profesorado en un nuevo lugar en la escena educativa, que cuestionan su identidad. En esta situación, la adquisición de competencias para enseñar no es sólo asunto de formación permanente (si se entiende como “reciclaje” o reconversión), exige –más ampliamente– la reconstrucción de dicha identidad profesional en una nueva estructura organizativa.

Hemos realizado una investigación para documentar la situación, analizar las causas, describir las vivencias y proponer vías de mejora o salida para el futuro (Bolívar, 2003), de algunos de sus planteamientos y resultados queremos dar cuenta en este artículo. En ella adoptamos un *enfoque biográfico-narrativo* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), que permite dar la voz al profesorado (entrevistas biográficas y grupos de discusión), para representar discursivamente sus vivencias y preocupaciones, a través de las historias de vida. La identidad profesional es, entonces, resultado de un proceso de socialización con determinadas dinámicas de acción individual y social, dependiendo igualmente del “ciclo de vida” (Bolívar, 1999).

Hemos querido indagar el proceso histórico, colectivo e individual, que está modificando la configuración de las identidades profesionales del profesorado, cuando –como señaló Nias (1989: 155), en uno de los mejores estudios– “la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo”. Por otra parte, sabemos que –entre los incentivos para comprometer a los docentes con el cambio– está la reafirmación de la identidad profesional. Una propuesta de cambio educativo con futuro requiere orquestar incentivos que lleven a los profesores a pensar de nuevos modos su trabajo en conjunción con los objetivos. Estos incentivos deben coordinar, deben conducir a una *reconstrucción de la identidad profesional*.

La investigación puede ser ilustrativa en el caso de otros países como Chile que tienen como objetivos inmediatos extender la escolaridad durante 12 años, haciendo la Enseñanza Media accesible a toda la población (Programa “Liceo para todos” para aquellos establecimientos que atienden a jóvenes de mayor riesgo). Aun cuando la formación disciplinar y pedagógica del profesorado es distinta, con un mayor equilibrio entre ambas en el caso de Chile, y –por tanto– con unas competencias docentes mayores; si una reforma educativa no cuida la capacitación y perfil profesional de su profesorado para un alumnado con mayor diversidad y necesidades, engendrará actitudes de resistencia a dichos cambios, si cuestionan su saber hacer profesional y, a la larga, la identidad profesional. Es cierto que en España el problema se ha agudizado porque el profesorado de Secundaria Obligatoria, seleccionado y reclutado como especialistas de una disciplina (Matemáticas, Lengua, Filosofía, etc.) para el Bachillerato, que consideran su competencia e identidad primaria, luego en Secundaria tienen que enseñar un área de conocimiento, además de educar y gestionar el aula, cuando faltan competencias pedagógicas (sucesivamente aplazadas en la formación inicial).

COMPETENCIAS PROFESIONALES

El conocimiento profesional, expresado en las competencias profesionales (Eraut, 1994), es uno de los componentes de la identidad profesional, entendida tanto en el

plano de cómo el docente se ve a sí mismo como en el del reconocimiento de los demás. El conocimiento para enseñar constituye uno de los núcleos de la identidad docente, en cuanto poseedor de unos saberes o conocimientos y unas competencias profesionales, que suponen un saber hacer (*know-how*). La noción de competencia remite, pues, a situaciones problemáticas en que, en la esfera profesional, se requieren movilizar los saberes para tomar decisiones y actuar de manera pertinente en el contexto de trabajo.

El término "competencia" está alcanzando una gran profusión en la última década tanto en la literatura profesional (Perrenoud, 2004) como referido a las competencias de aprendizaje a promover en los alumnos mediante la enseñanza (Perrenoud, 2003; Eurydice, 2002). A ello se ha venido a sumar el proyecto actual de rediseñar las titulaciones universitarias en el Espacio Europeo de Educación Superior en términos de competencias a conseguir en la formación inicial, particularmente en el llamado Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Sin embargo, su conceptualización no siempre es clara, refiriéndose —en ocasiones— a dimensiones diferentes, dado que la terminología no es común entre autores (capacidades, habilidades, competencias).

En un fino análisis de significados, Michael Eraut (1998) distingue entre los autores que tratan las competencias como un concepto *situado socialmente* (habilidad para realizar tareas y roles de acuerdo con los estándares esperados) y aquellos otros que lo definen como *situado individualmente* (conjunto de capacidades o características personales requeridas en un trabajo o situación). La competencia, definida socialmente, puede ser aplicada en cualquier estadio de la carrera, los estándares esperados pueden variar, por lo que no especifica qué requerimientos y expectativas deben ser tenidas en cuenta. Por el contrario, situada individualmente, se relaciona con unos criterios de referencia efectivos en cada profesión. En una posición que compartimos, Eraut apuesta por una definición situada socialmente, dado que la noción de competencia es central en las relaciones entre profesionales y sus clientes, recomendando emplear el término "capacidad" para describir el concepto situado individualmente (aptitudes que una persona tiene para pensar o hacer, dado un contexto apropiado para demostrarlo). De este modo, "competencia" es *la habilidad para realizar las tareas y roles requeridos según los estándares esperados*. Las capacidades se relacionan con operaciones específicas, competencia tiene un significado más amplio, referido a situaciones complejas.

En una buena revisión, Westera (2001) entiende que las competencias representan otro nivel del conocimiento, significando la "aplicación de manera efectiva de conocimiento utilizable y habilidades en un contexto específico". Más específicamente, el concepto de competencia en educación tendría dos denotaciones: desde una perspectiva teórica, competencia es concebida como una estructura cognitiva que facilita conductas determinadas. Desde una perspec-

tiva operativa, las competencias cubren un amplio espectro de habilidades para funcionar en situaciones problemáticas, lo que supone conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico. Las competencias tienen, pues, un componente mental de pensamiento representacional y otro conductual o de actuación.

En la literatura anglosajona las competencias docentes, por influencia del constructo generalizado por A. Bandura, son conceptualizadas también bajo "autoeficacia" (*self-efficacy*) docente. Bandura (1997: 3) describe la percepción de *autoeficacia* como "creencias en las propias capacidades para organizar y realizar el curso de las acciones requeridas para conseguir determinados resultados". Por tanto, las creencias (*beliefs*) sobre si se es capaz o no para llevar a cabo determinados procesos educativos en unas circunstancias determinadas desempeñan un relevante papel en las competencias (Guskey, 1988). En este caso, el grado en que el profesorado cree que puede desarrollar una labor docente eficaz, en el aprendizaje de los alumnos y en la gestión de la clase, en las relaciones interpersonales y organizativas, es determinante en su autoeficacia.

Michael Eraut (1994), que ha estudiado el conocimiento profesional en cuanto aprendido y utilizable en los contextos de trabajo, integra las competencias dentro del "conocimiento personal" (como distinto del conocimiento codificado o público). Este conocimiento personal se define como los recursos cognitivos que una persona tiene en una situación que le permite pensar y funcionar (Eraut, 2000: 114). La competencia, como habilidad para tomar decisiones oportunas en una situación, comprende conocimiento, destrezas, actitudes y pensamiento estratégico. Los aprendizajes en los contextos de trabajo comprenden: comprensión (de situaciones, de colegas, de la organización, de uno mismo o estratégica), competencias (técnicas, de aprendizaje, interpersonales, de pensamiento) conocimiento proposicional (general, específico, técnico, de sistemas y procedimientos), de recursos y su acceso (personal en el departamento y organización, fuera de ella, materiales, redes de clientes o proveedores), juicio (calidad en el trabajo, evaluación, decisiones estratégicas, asuntos de personal, etc.).

El conocimiento profesional se manifiesta y reconoce en su puesta en práctica, siendo la competencia el conjunto de recursos (del que forma parte el conocimiento, pero no sólo) que se es capaz de movilizar para actuar. Como nos decía un profesor, la falta de competencias "digamos que genera un determinado nivel de inseguridad e incluso lagunas o deficiencias, como consecuencia de ello en muchos casos se carece de autoridad, entendida la autoridad siempre como una consecuencia del saber hacer, del sentirse seguro". Si los conocimientos son representaciones organizadas de la realidad o de la manera de cambiarla, las competencias son *capacidades de acción*.

Siguiendo el trabajo excelente en este terreno de Philippe Perrenoud (2004), una competencia docente designa la capacidad o facultad para movilizar diversos

recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, etc.) en orden a actuar, con pertinencia y eficacia, en un conjunto de situaciones. En su uso originario (Chomsky), las competencias lingüísticas son un sistema de reglas y elementos que permiten formar un número indefinido de oraciones, gramaticalmente correctas, en una lengua. La actualización de la capacidad permite actuar (*performance*) de manera correcta. Si recurrimos al *habitus* de Bourdieu, como "gramática generadora de prácticas", más que un saber dado, integran u orquestan determinados recursos, que son pertinentes en una determinada situación singular, y se construyen tanto en la formación como en la navegación cotidiana de la práctica. De este modo una competencia profesional comprende, al menos, cuatro aspectos: integra, moviliza u orquesta recursos; dicha movilización es pertinente con las situaciones, suponen operaciones mentales para determinar acciones pertinentes a las situaciones, y se construyen tanto en la formación inicial como en el propio ejercicio profesional.

Estas competencias son, por otra parte, comunes a la formación específica en un nivel o área disciplinar, pues su dominio atraviesa todas las disciplinas. En conjunto, caracterizan lo que podríamos decir como el "expertise" docente, como esquema generados de prácticas, que le proporcionan un cierto *habitus*. Llevar y conducir la clase de una manera eficiente, combinando el aprendizaje posible de todos y cada uno de los alumnos y alumnas con el desarrollo profesional, supone —en primer lugar— que el profesorado posea unas competencias para hacerlo.

Para Zabalza (2003), una competencia comprende conocimiento, experiencia práctica y reflexión. Diseñando las competencias de acuerdo con el perfil profesional (en este caso del profesorado universitario), habla de "competencias transversales" o genéricas a cualquier práctica o profesor, competencias propias de la práctica (relacionales, técnicas, profesionales), competencias vinculadas a la práctica, y competencias relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica. Todo ello estaría englobado por una megacompetencia (reflexividad) como "capacidad de analizar y valorar el propio trabajo y de introducir en la acción posterior aquellos reajustes que sean precisos".

COMPETENCIAS DOCENTES EN EL NUEVO EJERCICIO PROFESIONAL

"Saber enseñar" puede significar muchas cosas, pero —en general— se asocia con saber elaborar estrategias de acción o enseñanza en las que la acción docente está al servicio del interés y aprendizaje (construcción de saberes) de los alumnos. Las competencias docentes se asocian, en primer lugar, a poseer un saber teórico y unas habilidades prácticas que permitan tomar las decisiones oportunas. Si, parafraseando la frase del título de una conocida obra, para enseñar no basta saber la asignatura, entre otras competencias se debe saber transformar el saber disciplinar en contenidos enseñables y aprendibles por los alumnos. Monereo y Castelló

(1997) adoptan en su obra sobre estrategias de aprendizaje el recurso discursivo de dos profesores (Ángela y Javier) que van exponiendo las competencias docentes que han tenido que adquirir ante la Reforma educativa.

En la medida en que el ejercicio docente no es inmutable, las transformaciones actuales pasan por la emergencia de competencias nuevas, que pueden ser vividas como un cuestionamiento de la identidad profesional, cuando no se poseen y no se está dispuesto a adquirirlas, o como una reconstrucción de la identidad al adecuarlas a las circunstancias actuales. Las competencias, sin duda, se manifiestan en la acción, suponiendo la movilización en contexto de múltiples recursos cognitivos, que permiten tomar decisiones razonadas, resolver problemas o actuar adecuadamente. No basta, pues, poseer los recursos si el actor no es capaz de movilizarlos en las situaciones reales de las clases.

Dado que las nuevas circunstancias plantean nuevos roles, Perrenoud (2004) diseña diez grandes familia de competencias que deberían dirigir la formación inicial y permanente, contribuyendo a luchar contra el fracaso escolar, desarrollando la ciudadanía y promoviendo la investigación y la práctica reflexiva. La Tabla 1 determina la profesionalidad deseable, dentro del escenario para un *nuevo oficio docente* en los tiempos que corren.

Un establecimiento educacional que prepara a los jóvenes para afrontar y moverse en la complejidad del mundo precisa, entonces, de unos docentes con competencias para organizar y animar situaciones y actividades de aprendizaje que permitan construir el conocimiento. A su vez, dada la heterogeneidad de niveles y culturas en las clases, deberá saber moverse en un tratamiento de las diferencias, en lugar de simplemente reconocerlas. Además de estos requerimientos del aula, un docente no podrá ser competente ni crecer profesionalmente si no conjuga esta dimensión con otras de implicación en el centro como proyecto educativo y de relación con los colegas (como muestras las competencias 5, 6 o 10). No obstante, también el saber hacer se "rutiniza" y las competencias profesionales se convierten en saber moverse en el trabajo con un conocimiento tácito en acción (Eraut, 2000).

IDENTIDAD PROFESIONAL

La noción de identidad no es una realidad objetiva, sino una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio (espacios de representación y prácticas). La identidad personal tiene dos dimensiones principales que funcionan en una cierta dialéctica: el sí y el otro distinto de sí. Una, que Ricoeur (1996) la denomina *mismidad* o identidad-*idem*, se refiere al ser el mismo que permanece en el tiempo. En este caso, la identidad remite a un yo-substancial, como conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona. La otra alude a alguien dis-

TABLA 1
DIEZ ÁMBITOS DE COMPETENCIAS PRIORITARIAS

<i>Competencias de referencia</i>	<i>Competencias específicas</i>
<i>1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos a enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje - Trabajar a partir de las representaciones y errores de los alumnos - Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas - Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento
<i>2. Gestionar la progresión de los aprendizajes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos - Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza - Observar y evaluar las situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo - Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones para su progreso
<i>3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer frente a la heterogeneidad en el seno del grupo-clase - Compartimentar, extender la gestión de la clase a un grupo más amplio - Trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales y practicar un apoyo integrado - Desarrollar la cooperación entre alumnos y formas de enseñanza mutua
<i>4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento y el sentido del trabajo escolar - Establecer la asamblea de clase y negociar reglas y compromisos - Ofrecer actividades de formación opcionales - Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno

<i>Competencias de referencia</i>	<i>Competencias específicas</i>
<i>5. Trabajar en equipo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un proyecto de equipo, animar los grupos de trabajo y conducir las reuniones - Formar un equipo pedagógico activo - Afrontar y analizar conjuntamente las situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales - Gestionar las crisis o conflictos entre personas
<i>6. Participar en la gestión del centro educativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, negociar un proyecto de centro - Administrar los recursos del centro - Coordinar y animar la relación de la escuela con la comunidad - Organizar y animar la participación de los alumnos
<i>7. Informar e implicar a las familias</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Animar las reuniones de información y debate - Dirigir las reuniones y entrevistas - Implicar a los padres en la educación de sus hijos
<i>8. Utilizar las nuevas tecnologías</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar programas de edición de documentos - Explotar las potencialidades didácticas en relación con los objetivos de enseñanza - Utilizar en su enseñanza los medios tecnológicos
<i>9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Prevenir la violencia y favorecer la convivencia - Desarrollar el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia - Luchar contra los prejuicios y discriminaciones - Analizar la relación pedagógica, la autoridad y comunicación en clase
<i>10. Preocuparse por su propia formación continua</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber explicitar sus prácticas, estableciendo un balance de competencias y programa propio de formación - Negociar un proyecto de formación común con sus colegas - Apoyar y participar en la formación de los colegas

tinto a los otros, del *ego* frente al *alter*, que Ricoeur llama *ipseidad* o identidad-*ipse*, como propio (opuesto a "extraño"), *ser uno mismo* aun cuando en el tiempo se vayan alterando determinadas características. Es una identidad formal, que no supone un núcleo permanente y fijo de la personalidad, pudiendo tener distintas narrativas, según estados o situaciones. Uno se ve a sí mismo en relación con un otro distinto de sí, y –como tal– se caracteriza por la capacidad para reflexionar sobre sí mismo, la identidad-*ipse* es una construcción narrativa resultado del proceso reflexivo, proporcionando un sentido de continuidad a través de los cambios.

De acuerdo con un enfoque *biográfico-narrativo* de la identidad (Ricoeur, 1996), actualmente predominante, la identidad puede ser entendida como un autorrelato, que configura la identidad narrativa del personaje, al construir la historia narrada. A su vez, la perspectiva constructivista de la *socialización profesional* (Dubar, 2000) ha aportado que las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Por último, asumiendo la *crisis de la modernidad* sobre un yo fijo, singular y permanente, la identidad se convierte en un proyecto reflexivo a construir, como señala Giddens (1995): "*la identidad del yo no es un rango distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía*" (p. 72).

La identidad personal y profesional es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social. El individuo construye su identidad por la mirada del otro. Es común, por tanto, distinguir dos dimensiones de la identidad: (a) *Identidad para sí*: auto-comprensión en representaciones que un actor hace de sí mismo como construcciones subjetivas y su diferenciación respecto a quiénes son los otros. Este *proceso biográfico* tiene un carácter de construcción en el tiempo de una trayectoria. (b) *Identidad para otros*: representaciones y construcciones que confieren las personas de su entorno (alumnos, colegas, padres). En último extremo la identidad profesional se construye (y vivencia) cotidianamente en ese "cruce de miradas" entre profesorado, padres y alumnado. En este *proceso relacional* se refiere al reconocimiento que acontece en un espacio y tiempo determinado, contextualmente situado.

El concepto de identidad presenta, así, una dualidad constitutiva, como partes inseparables y ligadas de manera problemática. La identidad se configura en el juego recíproco de los actores concernidos en sus espacios de representación e, indirectamente, también en sus espacios de prácticas. La naturaleza dual de la identidad puede ser articulada de variadas formas. Si la identidad para otro es un proceso relacional, la identidad para sí va unida al proceso biográfico individual de elaboración subjetiva. En unos y otros casos se emplearán categorías socialmente disponibles, más o menos legítimas a diferentes niveles: *actos de atribu-*

ción, que vienen a reflejar la "identidad para otro", y *actos de pertenencia* o cómo creo que soy para mí mismo. Todo el proceso se juega, como ya hemos apuntado, siguiendo a Claude Dubar (2000), como una transacción entre la identidad atribuida y la identidad aceptada (o refutada) por el individuo concreto.

No deben, pues, confundirse las construcciones que un actor individual o colectivo opera sobre sí mismo, de las que otros le otorgan, asignan o etiquetan, y las interiorizaciones que, a partir de ellas, haga el sujeto. Por otro lado, conviene distinguir entre las construcciones hechas sobre un estado presente de un actor (reconocimiento de identidad) y las contribuciones hechas alrededor de un estado deseable de este actor (proyecto de identidad). Este doble eje daría lugar a la Tabla 2 (Barbier, 1996).

TABLA 2
DISTINCIONES EN EL ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD

	<i>Identidad para sí</i>	<i>Identidad para otro</i>
<i>Reconocimiento de la identidad</i>	Imagen de sí Identidad de pertenencia	Identidad atribuida
<i>Proyecto de identidad</i>	Proyecto de sí Identidad de referencia	Identidad asignada

La trayectoria biográfica individual sería el eje sobre el que pivota la "identidad para sí", mientras que la socialización de los actores, relacionados en un contexto de acción, vendría a corresponderse con la "identidad para otro". La identidad que uno predica de sí mismo, expresada en la historia singular vivida, es distinta de la identidad "atribuida" por otros, a veces en forma de "etiquetaje". A partir de las identificaciones por otros, las personas suelen construir y desarrollar la identidad para sí, que pueden estar o no de acuerdo entre sí. Integrando las dimensiones psicosocial y sociológica, la identidad es "*el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones*" (Dubar, 2000: 109). La dinámica de la construcción de la identidad profesional, dentro del proceso más amplio de socialización profesional, nos lleva a entenderla como el resultado "transaccional" entre el individuo y el grupo social.

La identidad profesional se sitúa entre la identidad "social" y la "personal", consistiendo en un conjunto de formas de ser y actuar (roles y estatus), configurados durante la vida profesional, proporcionando una imagen coherente de sí mismo. Las identidades profesionales se definen, como una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un

proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales (Cattonar, 2001). La identidad profesional docente puede ser, de este modo, concebida como la "definición de sí" del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional y su relación de reconocimiento con otros grupos o actores sociales, convirtiéndose en formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo. En este sentido, "*Las identidades profesionales* —dice Dubar (2002: 113)— *son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo*".

La identidad profesional docente se caracteriza por el conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar el oficio de la enseñanza y que, como tales, son fruto de un largo proceso de socialización, que se va culminando al ir ejerciendo la profesión y asumir la cultura profesional propia que hace sentirse y ser reconocido como tal. A la entrada en la profesión, el joven docente se ve confrontado con la realidad del oficio y es entonces, por primera vez, cuando valora las competencias adquiridas en la formación inicial. Por tanto, además de un conjunto de saberes teóricos y experienciales, "también exige una socialización en la profesión y una vivencia profesional a través de las cuales la identidad profesional va siendo poco a poco construida y experimentada y en donde entran en juego elementos emocionales, de relación y simbólicos que permiten que un individuo se considere y viva como profesor y asuma así, subjetiva y objetivamente, el hecho de realizar una carrera en la enseñanza" (Tardif, 2004: 79).

La *identidad profesional propia* del profesorado es fruto de los particulares procesos de formación inicial y de acceso a la profesión, así como por el contexto organizativo, disciplinar y alumnado. El saber disciplinar, la capacidad didáctica y las competencias personales y relacionales serían tres polos sobre los que descansa la profesionalidad (Cattonar, 2001). Los profesores de Secundaria, en gran medida, piensan que la profesionalización comienza por un dominio del conocimiento y su capacidad para hacerlo comprensible al alumnado. La *estructura disciplinar por especialidad* viene a ser un elemento clave de la identidad. Los profesores de Secundaria son profesores de *algo*, y ese algo (profesional, como lo denotan las expresiones "soy de matemáticas" o "soy de inglés") es un factor crítico en sus modos de ver y hacer, distinto entre unas materias y otras. La propia división por departamentos en la estructura organizativa de los Institutos de Secundaria (González, 2004) incide en la identidad profesional.

Los procesos de formación de la identidad profesional se asientan sobre el conjunto de saberes que fundamentan la práctica, las condiciones de ejercicio de dicha práctica, el estatuto profesional o prestigio social de la función docente, y la pertinencia cultural y social en el contexto en que se desarrolla. Cuando estas bases se ponen en cuestión, la crisis de identidad profesional es inevitable: *no coincidencia entre la identidad atribuida (por otros) con la identidad reivindicada (para sí)*. Esta crisis supone la disociación entre la nueva identidad para sí

con la antigua, invalidada por el no reconocimiento de los otros. El proyecto nuevo de identidad debe buscar la congruencia con la identidad asignada.

CRISIS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

La identidad profesional no es problemática cuando se dan por supuesto los roles y el significado que los sujetos han de desempeñar en una situación, cuando las reglas y normas están claras. Pero, cuando se produce una ruptura de este equilibrio (desestructuración), por diversos factores (desvalorización de su estatus profesional, deterioro de las condiciones de ejercicio, modificación del público escolar, metas educativas plurales y contradictorias, entre otros), adquiere una dimensión preocupante. Entonces, los individuos ven desestabilizados algunos de los fundamentos claves de su ejercicio profesional, viviéndolo subjetiva y existencialmente como una mutación del lugar que ocupa en el ejercicio de la profesión, haciéndose sentir como una pérdida de legitimidad. En estos casos, se produce una ruptura entre la trayectoria anterior del sujeto y su proyección en el futuro, que —además— se incrementa cuando no es reconocida por los otros. La identidad forjada en el pasado anterior no concuerda con la identidad atribuida o exigida por la institución, lo que puede conducir a un proceso de progresiva exclusión (con la identidad amenazada) o podría llevarse —como veremos— a una reconstrucción o "conversión" identitaria.

En España, la Reforma educativa de los noventa, así como las nuevas demandas sociales y educativas por las que se transfieren funciones que antes eran asumidas por otras instancias, al cambiar el escenario, han desestabilizado su ejercicio profesional. En la medida en que, con la formación recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, podemos hablar de una *reconversión profesional*, entendida como las nuevas exigencias de alterar y ampliar las funciones, tareas y responsabilidades, en suma, las condiciones de desempeño profesional. La crisis de identidad, cuando no se resuelve satisfactoriamente, da lugar a la emergencia de fenómenos de resistencia, sentimiento de culpabilidad, estrés, "burnout", "victimismo", ansiedad, escepticismo, desmoralización o sentimiento de impotencia; al tiempo que —de otro lado— una parte del profesorado ensaya "redefiniciones estratégicas" del ejercicio de la profesión (reclusión en la parcela asignada de modo individualista, ajustarse a lo mínimo exigido). En una buena investigación sobre la actitud del profesorado holandés hacia un conjunto de innovaciones promovidas por la reforma educativa, Evers *et al.* (2002) demuestran que la actitud negativa genera mayor *burnout* que cuando se tiene una actitud positiva por considerar que se es autosuficiente y competente para llevarlas a cabo.

El profesorado de Secundaria, con la Reforma educativa, además de especia-

lista en su campo disciplinar, tiene que educar alumnos poco motivados (en algunos casos, "objeto escolares" se les ha dado popularmente en llamar), atender el desarrollo moral y personal, resolver problemas de indisciplina, etc. Su saber hacer profesional desborda estos papeles, lo que genera insatisfacción, estrés o frustración ("qué hago yo en esta situación", nos comentaba una profesora). A falta de las nuevas competencias requeridas para educar, los actores ven cuestionada su antigua función, no logrando encajar en la nueva, por lo que sienten una pérdida de control sobre su práctica docente. De este modo, las nuevas demandas educativas son percibidas más como una amenaza que como una oportunidad de ampliación de la profesionalidad. Con la reforma, dice un profesor, "tenemos que asumir a la vez el rol de educador, mediador, orientador, dinamizador, etc". El problema aparece en toda su crudeza cuando hay que gestionar un grupo de alumnos y alumnas en que, como comentan unos profesores de Secundaria (Casares y otros, 1999: 87),

no encuentran más razón que los imperativos legales acerca de la escolaridad obligatoria para permanecer en unos espacios ajenos casi por completo a sus expectativas. Para contemplar y dirigir un colectivo tan heterogéneo y en unas franjas de edad tan críticas, se necesitan habilidades pedagógicas y comunicativas que la mayoría de profesionales desconocen y que sólo se pueden ir aprendiendo en espacios reales de intercambio de experiencias entre los profesores.

En la medida en que, con la formación recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, así como a los cambios sociales y del alumnado, podemos hablar de una reconversión profesional (Bolívar, 2004). Con caracteres particulares en España, en Europa en general también está disminuyendo el atractivo de la profesión docente e incrementándose el malestar (Eurydice, 2004).

De acuerdo con los datos de nuestra investigación (Bolívar, 2003) la crisis de identidad profesional (dimensión personal) está vinculada a los efectos provocados por una reforma educativa en el ejercicio profesional (dimensión contextual). Pero, más allá del cambio de escenario que ha supuesto la reforma educativa, la crisis de la identidad docente se ve provocada por un conjunto de factores escolares y sociales, propios de la crisis de la modernidad, surgidos en el momento que se aplicaba la Reforma educativa, por lo que su evolución está ligada a una difícil (re)construcción identitaria. Las mutaciones de las últimas décadas generan sobre la situación profesional de los profesores ambigüedades y contradicciones. La crisis de identidad profesional docente ha de ser comprendida en el marco de un cierto desmoronamiento de los principios ilustrados modernos que daban sentido al sistema escolar. Es justo en este cuadro donde se comprenden las orientaciones "nostálgicas", a la "defensiva", que suelen aparecer en el discurso de algunos profesores sobre sus condiciones de trabajo.

De acuerdo con lo anterior, la investigación biográfico-narrativa permite analizar las identidades profesionales docentes (comunes e individuales, al tiempo), su eventual "crisis" y desarrollo, así como dar cuenta de las dinámicas identitarias de acción. Como hemos defendido en otro lugar (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), esta línea de investigación se ha constituido en un enfoque propio (y no sólo una metodología cualitativa más), que altera algunos supuestos y el lenguaje de la investigación sobre la enseñanza, y que reivindica la legitimidad de construir conocimiento de este otro modo (Bolívar, 2002). Como tal, tiene sus reglas y fuentes de evidencia, dentro del amplio espectro de la investigación cualitativa, así como sus propios presupuestos teóricos, procedimientos metodológicos y estándares de evidencia, que se ponen en acción en los modos de conducir la investigación.

VIVENCIA DE FALTA DE COMPETENCIAS

Conformada por el marco teórico anterior, empleamos en la investigación los dispositivos y estrategias propias de un enfoque *biográfico-narrativo*. La investigación puede considerarse, en conjunto, un *estudio de caso colectivo* (el profesorado de Secundaria), concentrándonos como objeto de estudio en un análisis sistemático e intensivo de la vivencia de la crisis de la identidad profesional. Por un lado, lo abordamos como estudio de caso *múltiple* (entrevistas individuales); por otro, más propiamente colectivo (discusión grupal). De este modo, en un estudio de caso como el nuestro, que versa sobre hechos donde la dimensión biográfica es clave, importa tanto el propio desarrollo dinámico de la trayectoria personal seguida, como su vivencia por el colectivo. La *entrevista biográfico-narrativa* es un medio privilegiado para delinear la identidad profesional, en su dimensión más individual (Kelchtermans, 1994). Por su parte, el *Grupo de Discusión* ("focus group"), cuenta con una larga tradición en la investigación sociológica y educativa (Alonso, 1998; Callejo, 2001).

A su vez, ambas estrategias de obtención de información, estaban unidas por medio de una *triangulación secuencial* (Morse, 1991), dado que los resultados de una son esenciales para planificar o llevar a cabo el siguiente. Las entrevistas fueron analizadas como descripción de cada caso con entidad propia y, en una perspectiva *transversal*, con las categorías que determinamos como componentes de la identidad, en nuestro caso, divididas en dos dimensiones: a) *componentes de identidad profesional* (autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, relaciones sociales en el centro, actitud ante el cambio, competencias profesionales, expectativas de futuro en la profesión); y b) *construcción de la identidad profesional* (trayectoria de vida, historia profesional, formación recibida, crisis de identidad). Este análisis transversal de las categorías en los diez sujetos entrevistados, junto al conocimiento aportado por la literatura, dio lugar a la elaboración de una *Guía-Protocolo* para los Grupos de Discusión. De este

modo, como expresa la Figura 1, el planteamiento metodológico se configura en dos estrategias, mediadas por el análisis transversal que da lugar a dicho Informe de Protocolo.



Figura 1: Secuencia de estrategias metodológicas seguidas

Hemos pretendido hacer una *triangulación de perspectivas*, confrontando y complementando las aportaciones personales ideográficas (de la entrevistas individuales) con la grupal (grupo de discusión). La trayectoria “subjetiva” se indaga por medio de un conjunto de *entrevistas biográfico-narrativas*; la trayectoria social, aparte de la documentación de la literatura sobre el tema, se hace por medio de *grupos de discusión*. La conjunción posterior de estas dos estrategias por el análisis narrativo es particularmente importante para comprender las identidades profesionales, como procesos biográficos e institucionales. No podemos, por razones espaciales, recoger aquí el modo cómo hemos empleado cada estrategia para la recogida de datos, el posterior análisis e interpretación (Bolívar, Fernández y Molina, en prensa). Por eso, nos vamos a limitar, a modo de ilustración en el tema del artículo, a sintetizar algunas de las voces más relevantes de los Grupos de Discusión referidas exclusivamente a la categoría “competencias profesionales”.

La nueva situación (social y educativa) supone un cambio de escenario y competencias, al trabajar con alumnos de otras edades: “tenemos en el aula alumnos de una edad a la que no estábamos acostumbrados”, “y eso, la verdad es que nadie me lo ha enseñado, pero a base de –pues– casi una cuestión de supervivencia, pues yo el primer año lo pasé muy mal, el segundo lo pasé ya menos mal, y ya los dos últimos años que he estado en la Secundaria pues he estado relativamente a gusto, sabiendo dónde entraba, y sabiendo que no puedes hacer un planteamiento similar al que hacías en Bachillerato, no puedes, porque eso chavales además no te piden

eso” (03/514). Las competencias requieren poner en acción capacidades que permiten ejercer convenientemente la actividad profesional, pero –comenta otro profesor– “estamos intentando buscar respuestas a las dificultades que nos encontramos, aunque no sepamos las respuestas que son, porque nosotros no hemos tenido una formación específica. [...] Ahora te piden ser animador psicopedagógico, pero no me diga «usted ya está reconvertido» y te reconvierten casi como el hada de Blancanieves saca la varita mágica y plun.” (05/1098-9). Como se comenta en una investigación similar sobre los estudios de caso realizados:

Especialmente el profesorado que procede del antiguo BUP insiste en que su formación no es adecuada para afrontar los nuevos retos que ha introducido en su trabajo la Secundaria Obligatoria, relacionados con la atención al alumnado de edades más tempranas y con la exigencia de conjugar la comprensividad y la diversidad en una etapa a la que deben asistir todos los alumnos y alumnas por obligación y, a veces, sin interés en ello. Han sido preparados para transmitir conocimientos y calificar el rendimiento de una parte selecta de la población y no para educar, estimular y orientar el aprendizaje de todos los alumnos de una cohorte de edad (Pérez Gómez *et al.*, 2003: 136).

Algunos reconocen “tenemos que cambiar el «chip» y ahí pues contaremos también nuestra parte de «culpabilidad» ¿no? Todavía tenemos la imagen de transmisores de información, de transmisor de conocimiento y eso en Secundaria no sirve” (06/1425); lo que hace que –continúa diciendo la misma profesora– “más que decir la gente que está quemada, la gente se siente impotente”. Los profesores de Bachillerato, como reconoce uno, “sabemos diagnosticar, y enseñar al que viene más o menos con un cierto nivel, pero lo que es resolver problemas de aprendizaje serios en los alumnos de edades de 11-12 años, para eso nosotros no estamos educados” (04/896). Esto dio lugar a que “se le está pidiendo a ese profesorado que actúe, conforme a otro sistema totalmente distinto” (06/1459); lo que –con unas acciones no suficientemente adecuadas– provoca las lógicas resistencias o crisis de identidad.

Ahora se requieren nuevas competencias y, entre ellas, la primera es saber gestionar la clase de modo que se gualde un cierto orden, que posibilite el desarrollo normal del trabajo. Por eso, algunos reclaman que la primera competencia es: “que no te toreen”, “que se pueda trabajar”. Dice un profesor que la función prioritaria que ahora tienen es de “contención social: lo primero quizás que tenemos que hacer cuando entramos en el aula es conseguir contener a los alumnos. Conseguir que haya un orden, algo, eh, entonces a partir de esa contención social poder entrar a educar e incluso a enseñar” (06/1383). En ocasiones, “te sientes un poco desarmado porque te faltan recursos para activar esa motivación, te sientes muy desanimado porque a veces montas estrategias que luego se revelan totalmente inadecuadas” (05/1031).

La falta de competencias necesarias para navegar en el nuevo entorno laboral hace, como aparece en el diálogo de algún grupo, "que hay gente que se echa a temblar cuando entra en una clase determinada. –Sí, sí, sí, sí –Ahora mismo es lo que está pasando. –Crea ansiedad tener que entrar en una clase" (08/1802). Un profesor expone bien este cambio de escenario donde, de acuerdo con las competencias que tiene y los alumnos respectivos, siente distinta satisfacción:

Yo, por ejemplo, en Bachiller, la autoestima la tengo alta porque veo que soy un referente para esos alumnos como profesor. Sin embargo cuando he tenido que dar clase en la Educación Secundaria Obligatoria, en ese escenario que ha cambiado, ni yo soy referencia para ellos ni a mí me ha satisfecho el trabajo que he tenido que estar haciendo ahí, ni nada de eso y realmente es un problema gordo (08/1791).

Por lo demás, para favorecer la actitud hacia el cambio, convendría haber actuado –por medio de la Formación– en la adquisición de las "nuevas" competencias profesionales requeridas. Hay una queja constante sobre cómo se ha realizado esta formación:

No ha habido prácticamente reciclaje: unos cursos obligatorios en una semana, que se han dedicado a no decirte nada de lo que tienes que hacer, por lo menos a los que yo fui, se dedicaron a darnos clases magistrales de cómo lo hacían ellos. Yo me he visto obligada por mi cuenta en los ratos libres, en horas de mi familia, de mi vida, a decir: ¡oye!, éste es mi medio de trabajo; pero la verdad es que también tengo mi familia, mi vida, y esto en ninguna empresa pasa. En cualquier empresa no dejan en un cargo de responsabilidad a nadie sin haberlo preparado antes porque la empresa pierde, aquí parece como que da igual (01/096).

Además, dentro de la oferta de formación que ha existido, el profesorado se muestra muy crítico con la credibilidad de los ponentes. Ante esta situación de desencanto con los cursos externos, dice una profesora:

Yo entiendo que las únicas personas que nos pueden dar una formación permanente son los profesores, que son compañeros nuestros. De manera que habría que habilitarse, de alguna manera recompensar a esas personas que dan esos cursos, pero en grupos que sean formados dentro de los propios Institutos. La soluciones que dan en los cursillos del CEP no sirven por que son genéricas [...] ¿Quién puede hacerlo? Alguien que haya pasado por la misma experiencia (01/122).

En otros casos, las nuevas competencias requeridas, se han ido adquiriendo por una recomposición progresiva de las maneras de llevar las clases, a base de "ensayo y error", de forma un tanto artesanal: "si las hemos adquirido, las hemos adquirido por experiencia, después de muchos años y que cada uno se ha ido

preparando como buenamente ha podido y como buenamente ha considerado" (05/1098).

Un profesional debe construir y poseer las capacidades necesarias para moverse en la nueva situación. De forma autocrítica se posicionan algunos profesores, por la actitud de algunos colegas de Bachillerato de negarse a adecuarse a las nuevas competencias:

Es que tenemos un problema los funcionarios y es que nos creemos que, por el hecho de ser funcionarios, tenemos una posición de fuerza. Hay que entender que estamos en una empresa, somos trabajadores y esa empresa tiene el derecho a exigirle a sus trabajadores, en un momento dado, que trabajen de una manera o de otra. [...] Pero tenemos esa posición de que yo ya soy funcionario y soy intocable. No usted perdona, usted aquí es un trabajador y su empresa le paga, le paga por hacer un trabajo, hoy de una forma y mañana de otra (06/1457).

Al final, las competencias profesionales van en paralelo también con la edad, lo que lleva a tomar dos posibles posiciones: "Cada año somos un año más viejos, y los alumnos siempre tienen la misma gana de jugar, y nos vemos cada día más incapaces. Con lo cual aquí o eres un artista nato y cuando te subes al escenario se te olvida lo que hay fuera y te dedicas de pleno a ellos, o te subes a un andamio y aquello es más duro que..." (08/1787).

RECONSTRUCCIÓN EN TIEMPOS DE CAMBIO

Detectado el problema de la crisis de la identidad profesional, manifestada en múltiples formas y provocada por los cambios sociales y educativos, las líneas de acción deben dirigirse a cómo reconstruir dichas identidades. En tiempos de reestructuración, la identidad ha de ser (re)estructurada también, con todo el coste emocional y profesional que supone, en algunos casos o edades de la vida imposibles ya de asumir. En estos apartados finales, remontando el vuelo a partir de las voces del profesorado, queremos plantear, de modo tentativo, qué se pueda hacer en estos tiempos para suturar las identidades rotas, en unos casos, y reconstruirlas, en otros.

En la introducción a su conocido libro sobre *El malestar docente*, José Manuel Esteve (1987) comparaba la situación actual de los profesores con la de los actores que representan una pieza de teatro clásico sin darse cuenta que, mientras tanto, le han cambiado el escenario por uno posmoderno. En este caso, no es posible seguir representando el mismo papel, como si se pudiera representar Hamlet en el mismo escenario de Macbet, ni los actores pueden permanecer con los mismos hábitos. Cuando la demanda de unas nuevas funciones no encajan con las pautas organizativas tradicionales: la salida de la "crisis" pasa, en primer

lugar, por un paulatino “cambio de escenario”, que facilite las acciones deseadas. También, a su vez, los actores han de cambiar los hábitos.

¿Estamos ante una reconversión profesional que exige un cambio paulatino de identidad profesional? Unos profesores de Instituto (Casares y otros, 1999: 87) declaraban:

“Una escuela comprensiva, obligatoria, en la que quepa todo el mundo, exige una auténtica reconversión profesional. Hace falta un profesorado con una formación especializada y específica: la que deriva del hecho de atender -¡y enseñar!- a una población escolar con una acentuada variedad social y cultural. Profesionales con campos de experiencia muy diferentes (Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza Básica) han cambiado su marco por otro más complejo: un alumnado diverso en perfiles actitudinales, motivaciones, intereses, orientaciones académicas y profesionales, etc. Nadie ha proporcionado a ese profesorado, movilizándolo con una lógica más militar que pedagógica, los instrumentos teóricos y metodológicos necesarios para desempeñar con más garantía el perfil profesional que ahora se les exige”.

Hacer propuestas específicas sobre cómo (re)construir la identidad cuestionada es difícil cuando resulta una empresa arriesgada articular nuevas condiciones para el ejercicio de la profesión, y su consiguiente reconocimiento social y público. Ante esta situación, cabe desarrollar una “política de identidad” conservadora (agarrarse en la defensa de aquello que se cuestiona), en lugar de una transformación de las circunstancias en el sentido innovador deseado. Las estrategias de supervivencia, aunque comprensibles, son siempre provisionales. Redefiniciones estratégicas de vuelta al refugio en el saber académico de cada una de las disciplinas, como modo de reafirmar la profesionalidad cuestionada, o el mantenimiento de la propia situación, son defensivas y, por tanto, inservibles para el futuro. Pero es posible apuntar algunas dimensiones por donde pudiera transcurrir.

La configuración de una nueva profesionalidad docente, en línea con una *política de la identidad* (Giddens, 1995), supone un esfuerzo decidido en -al menos- tres dimensiones:

- [a] *Formación para reafirmar la identidad*: los procesos formativos -sin el uso instrumental habitual de “reciclaje”- han de partir prioritariamente del profesorado que tenemos, y no sólo del profesor que queremos, en una acción decidida de ampliación de la profesionalidad de partida.
- [b] *La profesión en tanto que colectivo*: promover y apoyar estructuras de relación profesional que, al tiempo que reafirmen la identidad profesional, contribuyan a motivar e intercambiar conocimientos (sindicatos, asociaciones de profesores, colegios profesionales, redes de centros, etc.).

- [c] *Contexto organizativo*: si la carrera profesional está relacionada con factores personales, también configurar el contexto organizativo de los Institutos con determinadas condiciones, puede facilitar el desarrollo profesional.

En los contextos culturales y sociales cambiantes de nuestra modernidad tardía, Hargreaves (1996) ha puesto de manifiesto cómo la estructura organizativa de los Institutos de Secundaria tienen unas estructuras heredadas de la modernidad inadecuadas con nuestra condición postmoderna. Agarrarse desesperadamente, ante la crecida de aguas, a un edificio que se derrumba, construido en los inicios de la modernidad, es una estrategia que no lleva muy lejos ni puede mantenerse mucho tiempo. Por el contrario, adoptar respuestas proactivas supone la flexibilidad, adaptabilidad, creatividad, la orientación positiva hacia la resolución de problemas, apertura al medio, o incrementar la capacidad para aprender del entorno, entre otras.

Mientras tanto, los actores para reconstruir la identidad tienen que adquirir nuevas competencias profesionales, que ya no podrán ser el dominio del conocimiento de la disciplina, se exigen unas “competencias transversales” o genéricas a cualquier práctica o profesor. En la medida que el ejercicio docente no es inmutable, las transformaciones actuales pasan por la emergencia de competencias nuevas, que pueden ser vividas como una reconstrucción de la identidad profesional, adecuada a las circunstancias actuales. Y, aquí, cabe un papel no exclusivo, pero sí importante, a la formación.

UNA FORMACIÓN PARA REAFIRMAR LA IDENTIDAD

Desde una perspectiva identitaria, la adquisición de nuevas competencias, en profesionales con años de ejercicio, no debe ser objeto de “reciclaje”, mediante nuevos conocimientos -detectados en un “análisis de necesidades”- aportados en una formación escolarizada en cursos teóricos de formación. Las competencias, por un lado, al pertenecer al plano de “movilizar” conocimientos, no se obtienen más que en acto, no son previas sino emergentes en los contextos de trabajo. Por otro, en lugar de un análisis de necesidades, se trata de partir de un reconocimiento de lo adquirido y optimizar las potencialidades formativas de los contextos de trabajo (Canário y Correia, 1999).

La metodología biográfica ha puesto de manifiesto que la formación de la identidad se asienta, en primer lugar, en las experiencias, saberes y representaciones de la biografía individual (Bolívar, 1999). Por eso, los procesos formativos deben articularse con la propia *trayectoria biográfica*, entendidos como procesos de desarrollo individual, de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica de las experiencias vividas. Cuando estos son presentados como una “ruptura” con el saber hacer previo, además de desprofesionalizadores,

agudizan la crisis de identidad. Al respecto, las historias de vida permiten partir del amplio *corpus* de conocimiento y experiencias, que han configurado la propia identidad personal, como base para insertar biográficamente la formación y asentar la identidad profesional en la personal (Domingo y Bolívar, 1998). La formación se entiende, así, como un proceso de apropiación personal y reflexiva, de integración de la experiencia de vida y la profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado ("formarse", en lugar de formar a los profesores).

Repensar la formación del profesorado, en modos que puedan insertarse en las propias trayectorias de vida y carreras profesionales (Bolívar, 1999), supone reapropiar la experiencia adquirida para articularla con las nuevas situaciones de trabajo, en lugar establecer una ruptura, como –muchas veces– ha sucedido con la formación continua al uso. En estos casos, se ha gestionado según una lógica adaptativa a posteriori a los cambios propuestos, como una condición para persuadir al profesorado para aplicarla. Con una teoría del cambio educativo "ingenua", propia de los sesenta (cuando Mialaret declaraba "dazme enseñantes bien formados y haré no importa qué reforma"), se pretendía garantizar el éxito en la aplicación de la Reforma. En fin, como dicen Camário y Correira (1999: 141), referido al caso portugués, similar con la situación española,

La formación obligatoria y masiva ha puesto a todos los enseñantes en una posición de déficit; y ha contribuido a una rápida desvalorización del valor de la formación profesional. En lugar de una solución al problema de la crisis de identidad del profesorado, la sobredosis de formación parece haber venido a agravar la enfermedad existente.

Por eso, frente a un enfoque instrumental de la formación, una formación insertada identitariamente entiende que los profesores y profesoras, como sujetos adultos, disponen de un conjunto de estructuras cognitivas, experiencias de vida y activos profesionales, que deben ser punto de partida para la posterior reconstrucción de sus prácticas. En lugar de relegar, cuando no silenciar, dichos saberes profesionales y experiencias de vida, se trata justamente de partir de ellos para contribuir al proceso de desarrollo personal y profesional.

En el intento de construir nuevas metodologías y prácticas de formación, sensibles al profesor/a como persona, que rompan con la lógica "escolarizada" en la formación de adultos con una experiencia profesional de vida, las metodologías (auto)biográficas posibilitan constituir a los profesores en sujetos de su propia formación, con unas trayectorias profesionales y un estadio de desarrollo determinado, como aspectos nucleares de cualquier propuesta de cambio y mejora profesional. La formación, en personas adultas, es primariamente una movilización de experiencias adquiridas en su carrera, cuya reutilización con significados distintos genera nuevos saberes.

Inscribir la formación en el continuo de la carrera del profesor/a tiene dos

dimensiones: (a) por una parte, insertarla en un proyecto de vida, que debe ser explicitado/reflexionado; por otra, (b) plantear la necesidad de considerar institucionalmente una carrera y desarrollo profesional. Primar la dimensión personal del desarrollo profesional conduce a tomar la persona del profesor como punto de partida de cualquier acción formativa, al tiempo que se reconstruye la trayectoria profesional y personal. Abocamos –desde esta perspectiva– a cómo articular situaciones de formación y situaciones de trabajo, donde las experiencias y saberes profesionales de vida se convierten en el objeto de reflexión, en colaboración con los colegas. Las implicaciones se dirigen –en un esfuerzo sostenido a largo plazo, no una política puntual– tanto a proporcionar *dispositivos de formación*, como una flexibilización de las opciones formativas, de modo que puedan responder a las demandas de los individuos y grupos, según sus momentos de desarrollo.

Por eso, una formación con posibilidades de incidir en la trayectoria de vida de una persona debe considerarse como un proyecto que pretende reducir la imagen de lo que un individuo desea ser (identidad divisada) y lo que es (identidad heredada), lo que separa su ser de su proyecto. Cabría entonces determinar qué tipo de *dinámica identitaria* formativa, congruente con la identidad de partida o de llegada, sería más pertinente (Barbier, 1996). Los espacios y tiempos de formación se dirigen a asentar la identidad desestabilizada o a reestructurar identidades profesionales desestructuradas. La formación puede proporcionar aquellos aprendizajes que sean pertinentes en su estrategia de transformación de la identidad, entendiendo que el proceso de formación dependerá de la significación que le tenga para el sujeto, de la imagen y usos que se haga de sus resultados.

Frente a la heteroformación o formación escolarizada grupal surgen con fuerza formas intermedias en las que se tiene en cuenta, o se otorga poder, a los que reciben la formación; por lo que aparecen prácticas institucionales nuevas dirigidas a la *individualización y personalización de los programas formativos*. En todos estos casos se trataría de pasar de la "lógica del catálogo" presente en las acciones formativas planificadas externamente, a una "lógica del proyecto", ya sea éste individual, grupal o colectivo del centro. La formación, en lugar de responder a las necesidades externas, lo hará a demandas singulares, formuladas o construidas. Esto precisa, más que de agencias de formación que organizan cursos, de dispositivos de recursos, que favorecen modalidades informales de formación con fuerte ligazón entre las necesidades de los contextos de trabajo y los recursos y conocimientos disponibles. Además, supone entender dichos centros de recursos como órganos de apoyo a los centros escolares y a los profesores, no sólo en la dimensión de poner a disposición información y recursos para usar, sino también promoviendo y detectando proyectos de formación individuales o grupales que puedan ser potenciados con los conocimientos pertinentes.

El futuro de la nueva etapa educativa (Educación Secundaria Obligatoria), ahora cuestionada, se ha jugado, entre otros factores, en no haber logrado una identidad profesional del profesorado, al no haber puesto los elementos para que los actores cambiaran los papeles. En este contexto, provocar un cambio cultural de los nuevos Institutos de Educación Secundaria debiera significar, entonces, generar condiciones para que puedan ir emergiendo nuevas identidades profesionales. Pero ello no será posible volviendo a la defensa del pasado de la primera modernidad (como pretende ahora el Proyecto de Ley de Calidad de la Educación del Gobierno conservador, para satisfacer al profesorado), cuando estamos en una segunda modernidad, donde las soluciones del pasado ya no funcionan.

Desde todos los frentes (discurso académico o experto en educación, política educativa, etc.) se señala que el oficio de la enseñanza debe cambiar, puesto que debe adaptarse a las evoluciones recientes del sistema educativo y, más ampliamente, a los cambios sociales. Estas transformaciones, producidas en el contexto educativo, hacen más complejo y difícil el ejercicio de la enseñanza, exigiendo una nueva manera de concebir y practicar su oficio, con nuevas "competencias" que deben ser adquiridas, en línea de un rol ampliado (educador, más que especialista en una disciplina; especialista en el aprendizaje, más que en la enseñanza), así como nuevos modos de trabajar en clase (trabajo en equipo, abandonando el tradicional individualismo; comprometido con la vida institucional del centro y no sólo con el grupo-aula a su cargo; con una acción más concertada y colectiva, etc.).

Sin embargo, demandar estos nuevos roles, propios de una profesionalidad "ampliada", sin duda necesarios, permaneciendo las actuales condiciones de trabajo y de formación, sólo contribuyen a incrementar la crisis descrita, ahora manifestada de nuevas formas. La profesionalidad ampliada no es compatible con la gramática básica con que se han organizado desde la modernidad los Institutos de Secundaria, necesitando una nueva estructura organizativa del trabajo cotidiano para que el entusiasmo y compromiso inicial no lleguen a agotarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L.F. (1998). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. En Alonso, L.F., *La mirada cualitativa en sociología* (pp. 93-129). Madrid: Fundamentos.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, 128, pp.11-26.
- Bolívar, A. (dir.) (1999). *Cielos de vida profesional del profesorado de Secundaria*. Bilbao: Ed. Mensajero.

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible [12/02/04]. en:
- Bolívar, A. (2003). *La crisis de la identidad profesional del profesorado de Secundaria. Su reconstrucción en tiempos de cambio*. Memoria de investigación a Cátedra de Universidad. Granada: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 2 (1, enero-junio). Disponible [22/09/04] en: <http://www.ice.dcnsto.es/numeros/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina, E. (en prensa). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*. Revista electrónica: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.s.htm>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Canário, R. y Correia, J.A. (1999). Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires. *Éducation et Sociétés*, 4 (2), pp.131-142.
- Casares, R., Sánchez Enciso, J. y Sempere, J. (1999). ¿Qué pasa en la Enseñanza Secundaria? *Cuadernos de Pedagogía*, 281 (junio), pp. 83-88.
- Cattinier, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSELF*, 10 (mars). Disponible [15/09/04] en: <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahier10.pdf>
- Domingo Segovia, J. y Bolívar, A. (1998). Repensando la formación del profesorado: Historia de vida y desarrollo personal y profesional. *Revista de Ciencias de la Educación*, 176 (octubre-diciembre), pp. 515-528.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 3ª ed. rev.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Falmer Press.
- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care*, 12 (2), pp. 127-139.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1), pp. 113-136.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Eurydice (2002). *Las Competencias Clave: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Unión Europea de Eurydice. Disponible en: <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/FrameSet.htm>
- Eurydice (2004). *Keeping teaching attractive for the 21st century (Report IV: The*

- teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns). Bruxelles: Eurydice. Disponible [30/06/04] en: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet4.htm>
- Evers, W., Brouwers, A. y Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), pp. 227-243.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- González, M.T. (2004). Los Institutos de Educación Secundaria y los Departamentos Didácticos. *Revista de Educación*, 333, pp. 341-344.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), pp. 63-69.
- Hargreaves, A. (1986). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Madrid: Morata.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. En I. Calgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.), *Teacher thinking in action in varied contexts: research on teachers' thinking and practice* (pp. 93-108). London: Falmer Press.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40 (2), pp.120-123.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste, 2ª ed.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), pp. 75-88.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

OPCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y DISEÑO CURRICULAR Referencias para el curriculum de formación de profesores

ALVARO VALENZUELA FUENZALIDA

RESUMEN

Este trabajo analiza los principales problemas de una Teoría del Conocimiento y su referencia al ámbito de la formación de futuros profesores en el ambiente de una Universidad Católica. En particular se analizan cinco cuestiones, ¿acaso sea posible el conocimiento?; ¿cuál sea el origen del conocimiento?; ¿en qué consiste el conocimiento?; ¿cuáles son las principales formas del conocimiento humano? y ¿acaso sea posible distinguir la verdad del error?, o sea el tema de los criterios de verdad. Respecto de cada interrogante se analizan consecuencias curriculares. Se postula la diversidad de caminos para el acceso cognitivo a lo real y se distingue entre una opción representacional y una no representacional.

Palabras clave: Epistemología, Teoría del Conocimiento, Formación de profesores, Curriculum Pedagogía.

EPISTEMOLOGICAL OPTIONS AND CURRICULAR DESIGN References for a teacher training curriculum

ABSTRACT

This work discusses the main problems arising from a Theory of Knowledge and from its reference to future teachers in the setting of a Catholic university. In particular, five questions are addressed: Is knowledge possible? What are the origins of knowledge? What does knowledge consist of? What are the chief modes of human knowledge? And, is it possible to distinguish between truth and error? That is, as far as criteria for truth are concerned. Curricular impact is analyzed as regards to each of the questions posed. The diversity of ways to cognitively access reality is presented and a distinction between a representational option and a non-representational option is made.

Key words: Epistemology, Theory of Knowledge, Teacher training, Curriculum, Pedagogy.

La referencia a lo epistemológico es frecuente en los planes y programas de formación de profesores y, sin embargo, no siempre es claro qué sea lo que se trata de decir con "lo epistemológico" ni cuáles sean las consecuencias de las opciones escogidas. Reflejo de esa realidad, es que muchas veces se comprueba el carácter misceláneo de los contenidos epistemológicos que reciben los estudiantes de pedagogía. En efecto si el cuerpo de profesores de una Escuela de Pedagogía o Educación no tiene claridad y/o coherencia al respecto, cómo se puede esperar que sus estudiantes lleguen a formarse ideas claras y no meramente mosaicos. Teniendo pues, *in mente*, este hecho es que en estas reflexiones pretendemos contextualizar el tema e indicar algunas pistas para debates y futuras propuestas.

El modo más general como se puede definir el término *epistemológico* es el que lo vincula con el *estudio del conocimiento* y más en particular con el *estudio (logos) del conocimiento correcto o verdadero*, ya que *episteme* en griego significa, precisamente, *ciencia*, por oposición a opinión o mera conjetura (*doxa*). Por lo tanto en lo que sigue hablaremos de conocimiento en sus diversas formas y en particular en la de *saberes*, los que –por supuesto– incluyen aquellos conocimientos de carácter práctico: moral, artístico, político, utilitario y otros.¹

Un estudio del conocimiento o –si se quiere– una teoría de qué sea el acto de conocimiento, cómo se conoce, cómo se transmite el conocimiento y cuáles son sus límites es muy pertinente cuando se trata de futuros profesionales de la educación, arte cuyo objeto es –de un modo u otro– el conocimiento. En efecto, en el profesor se cumple el adagio monástico de que aquello que "lo que conocemos es lo que a otros entregamos": *contemplata aliis tradere*.² Es decir que –sea como se entienda ese "entregar"– el acto docente-discente, es siempre un compartir conocimientos.

Por lo tanto la primera opción fundamental es *atreverse* a plantearse la pregunta por el conocimiento en todas sus facetas. Estas a modo de "cuestiones"³ se pueden presentar del siguiente modo:

¹ "El *saber* se refiere tanto a los modos de ver y explicar las cosas del mundo como a los modos de actuar y comportarse, que son considerados como verdaderos, correctos o con fundamento. Según Schütz/Luckmann (1980) ello implica que diferentes marcos de referencia (cosmovisiones, modelos, teorías, ideologías, sistemas de valor, tradiciones, etc.) definen también diferencias del saber" Karl-Heinz Flechsig, Göttingen, *Universitas*, Sept. 1988, pág. 20-21.

² Traducido literalmente: *entregar a otros las cosas contempladas*, es decir, aquellas "vistas" en esa actividad que en la disciplina monástica se denomina *contemplación*.

³ "Cuestion" es una palabra castellana que viene del latín: *quaestio* cuyo significado es pregunta, sustantivo del verbo *quaerere*, buscar. Por lo tanto implica la actitud de búsqueda.

1. ¿Es posible el conocimiento?
2. ¿Cuál es el origen del conocimiento?
3. ¿En qué consiste el conocimiento?
4. ¿Cuáles son las principales formas del conocimiento humano?
5. ¿Es posible distinguir la verdad del error?⁴

Llegados a este punto los pedagogos adoptan varias actitudes: para algunos la de la indiferencia o la renuncia al cuestionamiento, ya que así planteado sería llevar el problema al campo filosófico en el que, para muchos, la multiplicidad de enfoques

algunos de ellos pensarían que lo mejor sería dejarles el campo a los psicólogos ya que –suponen– son estudiosos de la *pyche* y, en ella los procesos referidos al conocimiento ocupan un lugar central. Esta actitud se encuentra claramente tipificada en casi todos los planes de formación de profesores en los que los cursos de carácter psicológico, a cargo de psicólogos, tienen una gran importancia relativa. El caso de la omnipresencia de Piaget es indicativo. Otros –adoptando una actitud cada vez más habitual– mirarán hacia los biólogos para hallar referentes y respuestas. Es el caso de la sorprendente e infundada audiencia lograda entre pedagogos por personas como Humberto Maturana⁵. Finalmente algunos –tal vez los menos– pensarán que se trata de interrogantes meramente retóricos y sin mayor referencia al modo práctico de ejercer la docencia, ya que para un buen profesor el conocimiento y el saber son la esencia misma de su quehacer profesional. En el mejor de los casos, esta cuarta actitud podría ser indicativa de que la Pedagogía tendría autonomía para formular sus propias respuestas.

Tenemos, pues cuatro modos de abordar esas cuestiones: 1) el modo filosófico; 2) el modo psicológico; 3) el modo biológico; y 4) el modo práctico-pedagógico que lo da por resuelto en sus propios términos, al modo de un arte que con oficio y belleza logra sus propósitos.

La segunda opción fundamental –supuesto que se haya dado respuesta a las cuestiones antes mencionadas– es la que tiene que ver con la *intermediación escolar*, es decir, con las decisiones relativas al diseño, implementación y evaluación del Proyecto Educativo a partir de una determinada posición epistemológica. Ahora bien, este conjunto de objetivos y medios es lo que llamamos *currículum*.

⁴ Este esquema básico está tomado de J. Hessen, en *Teoría del Conocimiento*, Losada, B.A.1963.

⁵ Ver del autor, *La seducción emocional, no la razón. Humberto Maturana ¿educador constructivista?* Revista Perspectiva Educativa, Nº 41, 1er. Sem. 2003, págs. 87-94.

Nuestro diagnóstico inicial es que los planes de formación de profesores – que en Chile obligatoriamente y por ley conllevan la colación de una Licenciatura en Educación– se caracterizan por la pobreza de sus planteamientos epistemológicos, la que favorece una cierta ambigüedad respecto de las cuestiones fundamentales y por ende de las instrumentales. No es raro encontrar declaraciones acerca del carácter *constructivista* del enfoque curricular, sin una adecuada explicación del significado del término. Ahora bien, es obvio que a mayor indefinición de principios aumenta la posibilidad de enfoques misceláneos.

En lo que sigue trataremos las dos opciones fundamentales pretendiendo sintetizar las diversas respuestas⁶. En ambos casos abordaremos las cuestiones desde el punto de vista pedagógico con una referencia sólo tangencial a los otros ámbitos disciplinarios. Formularemos cada interrogante en un contexto principalmente filosófico para centrarnos en sus implicancias pedagógicas.

PRIMERA CUESTIÓN:

¿Es posible el conocimiento?

El primer interrogante es el relativo a la posibilidad misma del conocimiento y más en particular del conocimiento cierto. El espectro de respuestas va desde el escepticismo más completo hasta un realismo ingenuo, pasando por la descalificación misma del problema. La primera pregunta de nuestro elenco representa un cuestionamiento radical y una respuesta rotundamente negativa equivaldría, en la práctica, a “cortar la rama del árbol sobre la cual se está sentado”, ya que todo lo que hemos dicho y diremos tiene la pretensión de ser cierto.

Comprobamos la vigencia, en la mayor parte de los pedagogos, de una aproximación no crítica o acrítica al tema del conocimiento y no la descalificamos, ya que la actitud cuestionadora pareciera corresponder a quienes se dedican a la Filosofía y a las Ciencias. En efecto, si bien se puede vivir de algún modo como si ninguna de estas cuestiones tuviera alguna relevancia, no es, sin embargo, lo que quisiéramos de una persona educada y menos de un profesional, en particular si asume el rol de profesor o de educador. Discutiremos, pues, algunos aspectos y consecuencias pedagógicas de estos planteamientos.

1. Ignorar o dar poca importancia a que el conocimiento es un hecho complejo, cuyos interrogantes requieren de afinado análisis puede tener graves consecuencias para una Ciencia de la Educación como supone ser la Pedagogía. Por una parte

⁶ Para un tratamiento más amplio, ver *Epistemología y Pedagogía. Marco de referencia para educadores*. Alvaro M. Valenzuela Fuenzalida, 2004, 231 págs. (Inédito). En el presente artículo se recurre a algunos párrafos de ese texto sin que se lo advierta con comillas. Se puede solicitar al autor una copia digital *in extenso*.

puede favorecer un enfoque *cosista* del currículo al ignorar tanto la profundidad de lo real como las capacidades de elaboración del sujeto y por otro puede ser la base para desconocer los condicionantes sociales, culturales y políticas del proceso de enseñanza y de aprendizaje, favoreciendo las relaciones de dominación y dependencia, así como de dogmatismo y manipulación.

Una Pedagogía que no se funde en una sólida Epistemología no podrá enfrentar con éxito los desafíos de una educación verdaderamente humana en el plano personal y mucho menos en el plano de la globalización y de la multiculturalidad.

La negación del rol de la Epistemología en la Pedagogía puede llevar, además, a sobrevalorar la dimensión metódica o didáctica del hecho educativo desviando la atención de que la educación supone conocimiento, pero no cualquier tipo de conocimiento y que la mediación tecnológica nunca suprime el carácter idiosincrásico del acto de aprender. *No se aprende, yo aprendo*. Es decir, que la negación del rol de la Epistemología en la Pedagogía es otro camino por el cual también se llega a las mismas formas de domesticación y sujeción, que niegan de hecho el propósito último de la educación que es la libertad y autonomía de las personas.

2. En el mundo occidental la presencia de la actitud escéptica y relativista es clara en muchos profesionales de la educación bajo diversas formas y rostros. Por lo general no se da abiertamente y con el rótulo de “escepticismo”, pero subyace a muchas formas positivistas y tecnológicas de las prácticas educativas.

De un modo general se puede afirmar que el tema de la verdad no es abordado como tal por los educadores quienes se contentan con unos *saberes consensuados* por algún procedimiento (pares, Ministerio de Educación, manuales, etc.) o bien sugeridos y requeridos por Pruebas para diferentes propósitos (para formar ciudadanos, o consumidores o bien más honestamente para rendir pruebas académicas). Esta realidad se hace presente en los Planes de Formación de Docentes en los cuales un análisis filosófico de la educación brilla por su ausencia y se privilegian enfoques tecnológicos y pragmáticos.

El escepticismo de las ciencias se traslada a la mediación educadora en forma de probabilismo, “modelos” y otras aproximaciones. El aporte reciente de ciencias como la Psicología y la Biología no ha ayudado a equilibrar esta situación de desmedro del valor de la verdad, ya que estas ciencias se formulan en el mismo plano positivista y relativista denunciado. Más bien han incrementado ese escepticismo.

3. La opción por la verdad alcanzable, –especialmente en el plano metafísico– tiene importantes consecuencias pedagógicas. La primera tiene que ver con la idea del Sujeto Educando. En efecto, surge una antropología que da lugar a una valoración única del ser humano como persona, abierta a los valores inteligibles, a la libertad y a la responsabilidad. Con fundamento se puede afirmar que parte impor-

tante de la crisis del humanismo moderno radica en la pérdida del sentido del término verdad.

Junto a lo anterior tiene sentido el tema de los Fines de la Educación, que en una postura relativista o escéptica no pasa de ser algo coyuntural, ocasional o bien puramente pragmático. Un caso emblemático de esta postura es el de John Dewey, para quien no tiene sentido anticipar fines a la acción educativa. Estos, deben ir surgiendo en la acción misma.

Esa opción por una verdad alcanzable refuerza de un modo general toda formulación de valores, dando, por ejemplo, una base de sustentación –que de otra manera no tendrían– a toda Declaración de Derechos Humanos o Ciudadanos. En efecto, a partir de un positivismo jurídico de tipo kelseniano⁷, no es posible fundamentar obligaciones morales incondicionadas, como pretenden ser las Garantías Constitucionales o derechos de los ciudadanos que por principio son anteriores al Estado.

Afortunadamente para el caso chileno los redactores del Decreto N° 40 del Ministerio de Educación (enero 1996)⁸ y N° 220 (1998), sobre los Objetivos Transversales en la Educación chilena, adoptaron una posición cercana a esta opción, siendo así un contrapeso a tendencias propiamente relativistas.

Consecuencias curriculares

Las consecuencias curriculares de la afirmación de que el conocimiento verdadero es posible, son importantes para la formación de profesores.

En primer lugar se hace urgente la existencia de un curso o módulo obligatorio sobre Epistemología o Teoría del Conocimiento cuya duración sea de a lo menos un semestre. Sin este componente ¿cómo se podría sustentar la Licenciatura en Educación que se recibe?

Por otra parte el tema de la Pertinencia Curricular se establece sobre una base más fuerte que la mera conveniencia o los factores prácticos. Y tiene sentido el tema del Canon Cultural Humano⁹ más amplio que el de las culturas particulares. Ese Canon no existe en la actualidad y tal vez sea una utopía, pero significaría el compromiso con ideas y realidades propias de todos los seres humanos, que podría orientar los esfuerzos pedagógicos. Sin esa base común, los esfuerzos

⁷ Kelsen. Importante teórico del positivismo jurídico del siglo XX.

⁸ "Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación".

⁹ La palabra "canon" significa: regla o modelo. Canon Cultural sería el elenco de todas las obras –literarias y otras– que una persona culta debería conocer. La unidad de género humano debería llevar a establecerlo a pesar de las diferencias de cada cultura particular.

en pos de una educación Multicultural podrían llevar a solidificar diferencias, que a la postre llevarían a la estratificación de castas y servidumbres. Es el caso actual de comunidades de vida muy primitiva, cuyo estilo "preservamos" en función de otros espectadores, tal vez turistas venidos de mundos "desarrollados".

Si, por otra parte, se considera que el curriculum de formación de profesores debe incluir la Investigación Educativa como elemento central en la construcción de un profesional reflexivo, queda claro que este primer interrogante es decisivo en la orientación que pueda tener esa actividad investigativa. En efecto, a partir del escepticismo y del relativismo es poco probable que pueda formularse algún modelo lejanamente legítimo.

SEGUNDA CUESTION:

¿Cuál es el origen del conocimiento?

En un segundo peldaño, supuesta la existencia del ente –el conocimiento– cabe el interrogante sobre su fuente u origen. ¿Cómo llegamos a conocer? El conocimiento ¿viene desde afuera de nuestra corporalidad? o bien ¿está instalado en nosotros, en nuestra alma, desde siempre y sólo fuera cuestión de "desempolvarlo" o "iluminarlo" adecuadamente?

La respuesta del hombre de la calle a esta pregunta tiene dos formas simples de responder: sé algo o bien porque *veo, oigo, toco*, etc. aquello, o bien porque *pensé* en ello y llegué a una determinada conclusión. En todo caso, se trata de alguien que siente o piensa algo.

Pues bien en esta materia las disciplinas auxiliares de la pedagogía han desarrollado varias respuestas. Entre ellas la respuesta empirista, luego el intelectualismo, el enfoque neurológico, el lingüístico y otros, entre los cuales, y, muy importante, es el que vincula el conocimiento al hacer, a la acción de nuestro cuerpo con el medio en su afán de sobrevivencia y desarrollo. Revisaremos, pues, algunas respuestas clásicas y algunos enfoques modernos.

1. La respuesta empirista.¹⁰

Una pedagogía fundamentalmente empirista dará valor a la experiencia sensible y como didáctica recomendará fortalecerla antes de invitar a la abstracción. Será la sugerencia de Rousseau: ejercitar todo lo posible el conocimiento sensible antes de exigir abstracción en las ideas. También esta será la base del Método Montessori

¹⁰ Para una visión general de las "familias" filosóficas consultar *Las grandes direcciones de la Filosofía* de Miguel Bueno. FCE, México, 1957. El empirismo clásico es el inglés: el de John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) y David Hume (1711-1776).

y de otros. Sin duda un punto de vista de enorme valor.

No obstante, el carácter mutable de las sensaciones, su limitación –léase el tema de los umbrales– su dependencia del aparato neurológico, su carácter incompleto, su posibilidad de error –caso de la vara sumergida en el agua, *se ve quebrada*, pero no lo está– no permiten adoptar este origen como el requerido por todo tipo de conocimiento. Por lo tanto desde el punto de vista de la pedagogía, se requiere de otro enfoque, del cual lo sensible forme parte, pero no sea la única explicación. Al respecto la crítica de Gaston Bachelard sobre la experiencia como “*obstáculo epistemológico*” debe ser tomada muy en cuenta.¹¹

Más aún, respecto de cierta percepción sensible, es manifiesto que el intelecto “completa” el cuadro, agregando elementos que no están en la percepción. Es el caso de la perspectiva, de la visión de la “profundidad focal” entre otros. La Gestalt ha analizado este fenómeno, desvirtuando el empirismo estricto. En un sentido muy propio, “se aprende a ver”.

Finalmente es manifiesto que el Curriculum propone temas y objetos de estudio de los cuales sólo es posible tener *experiencia* analógicamente y no propiamente, o no es posible tenerlas del todo. Uno de esos casos es el tema de la muerte, o de aquellos entes de razón sin un correlato físico: la nada, el tiempo, etc. Y, ¿qué decir en el caso de entes con correlato físico, de los cuales –para el hombre común– no es posible tener experiencia, como sería el caso de los Agujeros Negros?

Ahora bien, la principal consecuencia de un Curriculum que descansa principalmente en experiencias es el carácter parcelado y de mosaico que adquiere el conjunto de lo que se estudia y aprende. A la síntesis, que nunca está solo en las cosas, no se llega y cuando ésta no se logra sabemos que todavía no hay verdadero aprendizaje.

2. La respuesta intelectualista¹²

En cualquiera de sus formas el intelectualismo tiene repercusiones en el plano pedagógico. Si bien sostiene que hay una potencia, el intelecto, que está allí dada por la naturaleza y es anterior a todo acto de conocimiento, no es menos verdadero que también sostiene que es preciso desarrollar las capacidades cognitivas: aten-

¹¹ Gaston Bachelard, *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, 1ª ed. española, 1948, Ed. Siglo XXI, México, 1983. Bachelard es un filósofo francés de orientación fenomenológica. Otras obras suyas: *Poética del espacio* (1957); *L'intuition de l'instant* (1971); *Poética de la ensoñación* (1986).

¹² Aquí denominamos “intelectualistas” a quienes dan primacía a las ideas (Platón) sobre las cosas, y a los filósofos de corte racionalista o idealista (Agustín, Leibniz, Espinoza, Kant, Hegel).

ción, memoria, capacidad abstractiva, tipificación, conceptualización y todo el instrumental lógico que permite a la mente avanzar hacia el conocimiento.

Por otra parte, en este modelo de conocimiento es manifiesta la actividad del sujeto cognoscente y queda descartada toda explicación puramente mecánica del hecho.

La crítica a la explicación intelectualista viene precisamente de los que ven desdibujado ese tipo de conocimiento –*no representacional*– que procede de la corporalidad como veremos en la Tercera Cuestión.

Y si bien Kant rechaza la Metafísica en el plano teórico, de todos modos su esquema de pensamiento parte de la base que el mundo humano es un mundo inteligible. Esta inteligibilidad básica es el postulado general del intelectualismo y tiene una fuerte expresión en la filosofía de Aristóteles y Tomás de Aquino, aunque en ambos por motivos en cierto modo diferentes. En Aristóteles el Primer Motor, supremamente inteligible, está presente como Causa Primera en todos los entes, en Tomás de Aquino, es Dios Causa Primera, quien comunica su inteligibilidad a todos sus seres creados por El.

Finalmente los enfoques cognitivistas de la psicología actual tienen allí buen fundamento, aun cuando no lo quieran reconocer.

Una de las consecuencias pedagógicas más directas de la respuesta intelectualista será el énfasis en el fortalecimiento de las destrezas lógicas y cognitivas ligadas al análisis, síntesis, conceptualización y teorización.

Una pedagogía intelectualista siempre favorecerá la *pregunta* como camino válido. Educar a los estudiantes a plantear buenas y desafiantes preguntas –aún, y mejor si los desafiados son los “profesores”– es propio de esta pedagogía.¹³

3. Los “Enfoques modernos”

En este punto solo nos referiremos a algunas ideas pedagógicas inspiradas en Jean Piaget, en Alfonso López Quintás y en Bergson ya que respecto de otros representantes lo haremos en el contexto de la tercera pregunta.

Si como Piaget lo expresa: *pensar es actuar*, la pedagogía desde los inicios deberá dar lugar a estrategias en las cuales el niño actúe. En efecto, si la Escuela Activa tuvo un fundamento, éste fue uno de ellos. Desde ahora, no bastan las palabras, ni las imágenes. Todas ellas serán soportes de una actividad interior en

¹³ El consejo de Armando Undurraga Correa, ss.cc. sabio profesor, quien me dijo un día: *La inteligencia de los alumnos exige que se les dé razones*, confirma este simple principio. Parafraseando se podría decir que *el arte de la pregunta es el inicio de la sabiduría*. Y, Martín Heidegger en una conocida frase decía que *la pregunta es la devoción del pensar*.

la que el niño asimilará ese mundo "exterior" a su mundo de acciones mediante las cuales se comprende y entiende a todo lo otro. Por lo tanto nunca bastará la atención del niño y –por supuesto, menos aún– la memorización.

El camino sugerido por Piaget es el de la *investigación* en pos de la solución de un *problema*. Pero no de cualquier problema. Se trata de una situación problemática directamente relacionada con los intereses del niño, que tenga que ver con sus necesidades vitales y –por qué no– recreativas.¹⁴ Por este mismo motivo el "problema" debe plantearse en el plano práctico, inteligible para el alumno. Esto significará además evitar el uso de lenguajes simbólicos, entre ellos, el matemático.

La forma que tomará la investigación puede ser la de un *proyecto*, el que también deberá ser preparado y conducido por los mismos niños. Las actividades, algunas grupales y otras individuales, podrán ser lectura, observación, medición, discusión en grupo, preparación de informes. La guía del profesor será indispensable y su rol más difícil aún que en el de la relación magistral clásica. Finalmente, los resultados serán dados a conocer y expuestos.

¿Qué quedará de todo ese trabajo? Esta es la pregunta fundamental. Tal vez los aspectos anecdóticos del asunto estudiado se olviden rápidamente. Pero, dice Piaget, no sucederá lo mismo con las habilidades halladas y descubiertas a lo largo de la investigación. Habilidades adscritas, no sólo a las mismas operaciones intelectuales superiores sino a las sociales. Superar el individualismo, aprender a discrepar respetuosamente, serán logros de primer nivel o a muy largo plazo. El "hacer" habrá tenido éxito global referido a toda la persona.

El trabajo de formular una pedagogía basada en el pensamiento de Xavier Zubiri y de Alfonso López Quintas está por hacerse, pero ambos filósofos nos han dejado indicaciones y sugerencias. Revisaremos algunas de ellas en relación a la pregunta sobre el origen del conocimiento.¹⁵

Lo más fundamental radica en considerar que la iniciativa del acto de conocer no descansa principalmente en el sujeto, sino en la realidad que lo *interpela*. Es la densidad de lo real que enfrenta a la persona por modo de *presencia* y lo lleva a unas respuestas, parte de las cuales son los conocimientos. El esquema básico

es pues, el de *apelación-respuesta-compromiso*. Como consecuencia surge *el encuentro*.

Siendo la realidad el origen primero del conocimiento, será ella la que exigirá un determinado abordaje según el nivel entitativo de su presencia. Según esto, será muy diferente encontrar el modo de ordenar huevos en un cajón, que saber qué decir a una adolescente atribulada por haber perdido a su primer amor. En ambos casos tenemos "problemas" que resolver, pero su entidad es completamente diferente y se nos presentan de modo distinto.

Pero la iniciativa de la realidad no tendría mayor efecto a no ser porque el mismo hombre es *un animal de realidades*, en su misma realidad personal. Y no solo eso sino que el carácter constitutivamente abierto del hombre lo lleva a ir consolidando un ámbito de *autonomía*, que va "ganando" en su enfrentamiento con la realidad y en su *búsqueda de saber estar*. "*Esta capacidad de haberse las cosas como realidades es para Zubiri lo que formalmente constituye la inteligencia*".¹⁶

Si finalmente nos referimos al *enfoque neurológico*, hacemos nuestras las observaciones que ya Bergson tempranamente en el siglo XX se hacía. Como era de esperar el tema del modo cómo el Alma se liga al Cuerpo y más particularmente al Cerebro (y al sistema nervioso en general) fue tratado extensamente por Bergson.

Creemos poder sintetizar su posición diciendo: a) La actividad consciente humana, requiere del cerebro; b) No obstante, en la conciencia humana hay infinitamente más que en el cerebro; c) La vida mental desborda la vida cerebral¹⁷; d) El cerebro no es propiamente hablando ni órgano de pensamiento, ni de sentimiento, ni de conciencia, pero hace que la conciencia, sentimiento y pensamiento estén vertidos (*tendus*) sobre la vida real y por consiguiente sean capaces de acción eficaz.¹⁸

Este hecho, el del *desborde* de la vida del alma sobre el cerebro, permite a Bergson dar una respuesta afirmativa a la cuestión sobre la *inmortalidad del alma*, más allá de las creencias religiosas. Es el argumento por "*l'indépendance de la presque totalité de la conscience à l'égard du corps... elle aussi, (est) un fait que l'on constate*".¹⁹

¹⁴ Ibidem, pág. 416.

¹⁵ Las referencias de este párrafo son de su Conferencia *L'Âme et le Corps*, 1912. *Oeuvres*, 858-859.

¹⁶ Para ilustrar esta relación, Bergson aporta la Analogía de la Sinfonía y de la vara del Director. *La symphonie dépasse de tous côtés les mouvements qui la scandent*. (Ib. 850)

¹⁷ Ibidem, pág. 860. "*la indépendance de casi la totalidad de conciencia en relación a lo corporal, es también ella un hecho que se constata*". La influencia de Bergson fue

¹⁴ La separación indebida entre lo escolar y lo recreativo no tiene fundamento alguno. Una metodología tan exitosa como el scoutismo lo ha entendido desde siempre. La idea del juego, es central en ese enfoque.

¹⁵ Uno de los pocos estudios que conocemos es el de Marcela Blanco Galve, *Pedagogía prospectiva en la obra de Zubiri. Una filosofía que educa para saber estar en la realidad*. Revista Agustiniiana Mayo-Agosto 1996, N.º 113, págs. 413-468. Esta autora presenta la pedagogía de Zubiri con el rótulo de prospectiva, ya que educarse siempre significará "ir hacia lo real", "estar sobre sí", enfrentándose con una realidad "en hacia" ya que esta es inagotable e insondable.

Por lo tanto estimamos que explicar el origen del conocimiento a partir de referentes neurológicos es una actitud reduccionista que no da cuenta a cabalidad de la totalidad de lo psíquico, y que en consecuencia tampoco es de utilidad en el plano pedagógico.²⁰

CONSECUENCIAS CURRICULARES

El problema del origen del conocimiento está íntimamente ligado al modo como se entienda el aprendizaje y por ende la enseñanza. Elegir un camino u otro dará origen a pedagogías completamente diferentes. Aquí como en otros campos es también posible el eclecticismo. El mismo caso de Aristóteles es esclarecedor: fue fundamentalmente empirista, pero hizo un elegante puente con el intelectualismo al considerar al alma como una sustancia espiritual, capaz de "incorporarse" las cosas a su modo, es decir, haciéndolas espirituales.

Lo fundamental en materia de formación de profesores será enseñar a optar ilustradamente, es decir, con conciencia de las posibilidades y limitaciones de cada opción. Eso significará preparar para descubrir las opciones profundas de estrategias aparentemente neutras e inocuas. Esta elección de fondo también deberá ser explícita para los estudiantes de pedagogía.

TERCERA CUESTIÓN:

¿En qué consiste el conocimiento?

Inevitablemente llegamos al tercer interrogante, supuesto ya en todos los otros. Aquí el mosaico de opciones es de grandes proporciones, pero hay un modo de presentarlo que permite distinguir algunas interpretaciones básicas. Es la pregunta sobre el carácter *representacional* del conocimiento.

La pregunta es la siguiente:

inmensa entre los intelectuales franceses de su época. Toda una gama de temas que el positivismo había excluido de la Psicología, reingresan con Bergson. Con fineza de espíritu desarrollará lo relativo a la acción *moral* (*Les Deux Sources de la Morale et de la Religion* 1932) y por ende al *acto libre*, único en el cual se realiza plenamente el Yo (*Oeuvres*, pág. 109).

²⁰ Fue en este punto en que Francisco Varela se separó definitivamente de Humberto Maturana. Mientras Varela se orientaba hacia una *neurofenomenología* y acuñaba el término *enacción*, Maturana seguía aferrado a categorías biológicas como la *autopoiesis*, circulares y –en el fondo– tautológicas.

¿Acaso en el acto de conocimiento la realidad conocida se hace presente en la mente del sujeto cognoscente mediante una representación, imagen, símbolo, palabra o sustituto, con la cual deba concordar para adquirir un conocimiento verdadero, o bien se trata de un evento esencialmente *no representacional*? Si lo primero fuera verdadero, tendría razón la formulación aristotélica de que la verdad se da en la *adecuación del intelecto y de la mente*; si lo segundo habría que plantear de un modo totalmente distinto la relación sujeto – objeto, y usar otras categorías.

Desde esta atalaya es posible distinguir enfoques predominantemente representacionales de otros no representacionales y algunas formas eclécticas.

Tabla N° 1
El conocimiento desde el punto de vista de su carácter representacional.

REPRESENTACIONAL	Conocer es representarse un objeto. De la imagen a la idea. La conciencia. Los símbolos. El lenguaje. Conocer es compartir representaciones	Idealismo Realismo Objetivismo Subjetivismo.	Platón Agustín Kant Aristóteles Tomás de Aquino Zubiri Teilhard de Ch.
OPCIONES AMBIVALENTES.	Conocer es dar significado. Conocer es comprometerse. El Conocimiento es el fruto del amor.		Schopenhauer
NO REPRESENTACIONAL	Conocer es actuar sobre el mundo de modo eficaz. Vivir bien. Pragmatismo Conocer es generar un Mundo. Conocer es convivir. Conocer es hacerse uno con el Todo.	Materialismo. Autopoiesis Enacción Construccionismo Concepciones monistas y panteístas.	Merleau Ponty Dewey Skinner Marshall McLuhan H. Maturana Fco. Varela Bergson (élan) Induismo.



El camino Representacional da una innegable primacía al Objeto del conocimiento y a la consistencia real de un Mundo –allá afuera– que está frente a la conciencia. En cierto modo es connatural a concepciones Realistas y Objetivistas. No obstante admite formas muy diferentes, como lo veremos a continuación. La *representación* puede ser entendida como una acción del sujeto, de un sujeto espiritual o bien como una *pasión* del mismo, algo que le sucede. Supone la existencia de una dualidad sujeto-objeto.

De modo natural en esta opción aparece el concepto de verdad ya clásico de “*adecuación del intelecto con la cosa*”, adecuación que se hace entre una forma mental y algo que hay en el objeto.

En el plano del conocimiento científico la ciencia occidental afirma su carácter racional y esencialmente representacional, aun cuando le atribuye una validez limitada.

Por otra parte, la hipótesis No Representacional, de base fundamentalmente científica y más propiamente biológica, supone que entre el sujeto y su mundo hay una imbricación tal, que en realidad uno se define por el otro. El sujeto genera su mundo y es imposible entenderlo sin ese mundo, al modo como la araña genera y es su tela –ella y su tela son lo mismo–.

Toda una gran tradición de filosofía y sabiduría del Oriente –y también de la mística cristiana occidental–, postula que el verdadero conocimiento es no representacional²¹ y que precisamente el acceso a lo superior se hace sin símbolos ni imágenes, yendo más allá de ellas.

El concepto de *adecuación* deja de tener vigencia y el conocimiento es considerado como una conducta que surge de la dinámica de la Vida.

En ambas opciones el rol del lenguaje es diferente. En la ruta Representacional el lenguaje es importante como vehículo del pensamiento y expresión de la misma representación en el plano racional. El valor del lenguaje está en el plano individual. En la ruta No Representacional, el lenguaje tiene un rol más fuerte: da forma al pensamiento, al punto que el mismo pensamiento es lenguaje y tiene una connotación social. Se crea un tejido de significaciones en las que la comunidad lingüística tiene un rol fundamental.

Analícemos las implicancias pedagógicas de estos dos caminos.

1. El conocimiento como realidad representacional

El elenco de pensadores agrupados en este conjunto es suficientemente abigarrado como para desalentar una síntesis de puntos de vista pedagógicos. Y, no obstante

²¹ La mística cristiana europea, San Buenaventura, Eckart, San Juan de la Cruz y Santa Teresa, postulan un encuentro del alma con Dios en la que todas las imágenes terrenales dejan de ser rutas hacia el conocimiento de Dios y al encuentro con El.

esa síntesis debe intentarse. Todos ellos aceptan la existencia de *algo* que se enfrenta al sujeto y lo desafía a una relación diferente de la biológica: el pensamiento y como su fruto el conocimiento.

Esa realidad “externa” se hace presente de algún modo en el sujeto cognoscente. Se trata de una presencia *vicaria*, o sea que hace “las veces de” *vices gerit*. Es presencia por este intermediario tiene muchas ventajas, entre ellas la de permitir al sujeto seguir siendo quien es. Es como lo dirá Aristóteles, un *fieri aliud i quantum aliud*.²²

Por lo tanto ya está clara la finalidad de toda pedagogía: poner en contacto a educando con estas “especies” o “representaciones” de las cosas. Representaciones que primero serán imágenes y luego, gracias al proceso abstractivo, ideas. En consecuencia, esta pedagogía tendrá un carácter altamente simbólico.

Ese carácter quedará sellado con la misma definición de Ciencia, en cuanto saber de lo universal, nunca de lo singular e idiosincrásico, que por definición será *inefable*. Otras realidades, como el amor, tendrán un difícil alojamiento en esta perspectiva y preferirán refugiarse en el ámbito de la religión y tal vez de la mística.

La diferencia entre un Platón y Aristóteles no estará tanto en el concepto de saber, como en la forma como se llega a él. En Platón, por una suerte de iluminación o reminiscencia, en Aristóteles, por un proceso de abstracción.

En consecuencia la memoria adquirirá importancia como “lugar” interior de almacenamiento de las representaciones y la lógica como ordenamiento mental de su clasificación y procesamiento. El lenguaje aparecerá como vehículo privilegiado de esas representaciones. Las matemáticas serán veneradas como expresión de lo más íntimo de esas representaciones.

2. El conocimiento como evento no representacional

El abandono del paradigma representacional no presentaría problema para quien asumiera una explicación de lo humano en que no hubiera cabida para la responsabilidad, la libertad y, finalmente lo irreductiblemente personal. No es el caso de Merleau-Ponty²³. No niega lo personal, pero da lugar a una explicación de lo humano en que cobran importancia fuerzas que no son racionales.

²² Traducido literalmente: *un haberse otro en cuanto otro*.

²³ Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo francés de orientación fenomenológica cuya influencia en Humberto Maturana y Francisco Varela es innegable. Su principal obra *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris, 1945. Consultar además *El mundo de la percepción, siete conferencias*, FCE, México, 2003. Su tesis básica es que podemos vivir más cosas que las que nos podemos representar.

Veamos en detalle las implicaciones pedagógicas del pensamiento de Maurice Merleau-Ponty. En lo fundamental, vemos en su intento un esfuerzo por ponderar y destacar la relación simbiótica y ambiental del sujeto humano con su mundo, que es propia de todo el reino animal. Una vez desmontado el aparato representacional, se da importancia a un sistema no direccional, que toma la forma de redes de interacciones, al modo como funcionan las redes neuronales e informáticas.

Al mismo tiempo en materia de aprendizaje, pierde calidad la metáfora del *almacenamiento* y adquiere fuerza la de *la búsqueda de significación*. En este trayecto lo corporal adquiere una singular importancia. Hay una revalorización de lo corporal como medio e instrumento de relación con el mundo y con nosotros mismos. La unión de lo corporal con lo anímico aparece como un tema mayor, asumiéndose que el alma no puede entenderse separada de su propio cuerpo.

Lo corporal sería una entidad sin centro, y esa calidad se traslada a la persona humana, que aparece más bien como un *haz de relaciones*²⁴ y de significados. Ausente el paradigma causal, surge con fuerza un nuevo paradigma, no lineal, multicausal.

Si la filosofía de Merleau-Ponty —como existencialista que fue— ha sido denominada *filosofía del inacabamiento*, no es extraño que su modelo humano sea notablemente flexible, sin límites definidos, abierto y siempre en construcción. Esto, obviamente, tiene consecuencias en el plano pedagógico.

En esta misma concepción no representacional encontramos a dos Doctores en Biología chilenos, conocidos internacionalmente: Humberto Maturana y Francisco Varela²⁵, este último recientemente fallecido. Como es manifiesto, las consecuencias de estos planteamientos llevan a una perspectiva en la cual desaparecen los argumentos a favor de verdades absolutas y del rol del Yo como centro de la vida autónoma de la persona. El mismo concepto de persona recibido de la filosofía clásica pierde sustento.

Humberto Maturana ha aplicado sus conceptos al campo de la educación. Su pedagogía no es tan innovativa como él lo supone. En realidad parece estar tomada de *Emilio* de Rousseau... y en buena medida de Piaget. Su lema es

simple: educar es *crear espacios de convivencia*²⁶. Educar es convivir y para eso es necesario *aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia*²⁷; la educación es una *transformación en la convivencia*²⁸. Todo cambio significativo para un sujeto, acontece en su corporalidad, una ontogénesis en la que el sujeto y el medio cambian congruentemente²⁹.

De todos modos la explicación no representacional del conocimiento deja planteados varios interrogantes. Tal vez el más importante es el rol que podría tener el *lenguaje* en esta concepción. En la cultura que hemos heredado, *el lenguaje es como una luz en la tiniebla humana* (Lersch)³⁰ y esto quiere expresar el poder de las imágenes lingüísticas para descubrir en el entorno algo que no estaba patente en el mundo dado a los sentidos. ¿Cómo sería posible un conocimiento no representacional, que todavía pudiera llamarse conocimiento, sin el lenguaje? Y, si estuviera acompañado de lenguaje, ¿todavía sería no representacional? El otro aspecto cuestionable es la circularidad intrínseca del modelo no representacional. Esta circularidad está muy clara en H. Maturana (Ver *El Árbol del Conocimiento*). Pero, si se la acepta ¿cómo evitar el solipsismo? Y, una vez en el pozo del solipsismo, ¿cómo seguir siendo pedagogos?³¹

Los problemas que estos esquemas plantean al rol del maestro son los mismos que vienen presentándose desde Rousseau. El rol del maestro definido por Rousseau tiene completa aplicación en el caso de Maturana.³² No obstante, el biólogo chileno reniega del apelativo de *constructivista* que algunos educadores chilenos le adscriben. Su respuesta ante esa supuesta adscripción fue tajante: *Yo no quepo en el agujero constructivista*.³³

²⁶ Humberto Maturana. *El sentido de lo humano* (1991). Ed. Dolmen, 2000, pág. 44.

²⁷ *Ibidem*, pág. 290.

²⁸ Humberto Maturana. *Transformación en la convivencia*. Dolmen, 1999, pág. 10.

²⁹ Humberto Maturana. *La objetividad un argumento para obligar*. Ed. Dolmen, 1997, pág. 72.

³⁰ Philip Lersch. *La estructura de la personalidad*. 1938. Ed. Scientia, 1966. "Gracias al lenguaje el hombre, no solo se encuentra libre frente al mundo, sino que queda también liberado del mutismo de su propia intimidad". Pág. 387. Gran libro, muy recomendable.

³¹ *Solipsismo*. Es la posición extrema de quien sostendría que sólo existe el sujeto pensante y que todo lo demás sería una "producción" de su mente. Respecto de la *circularidad*, hemos presentado la posición de Alfonso López Quintás, que es conciliable con la pluralidad de sujetos pensantes.

³² Algunas afirmaciones de H. Maturana parecen sacadas directamente de *Emilio* de Rousseau. Pero hay muchas otras semejanzas. Aunque parezca increíble, Maturana se congratula de no haber tenido padre....

³³ En la PUCV. "Seminario en el Centenario de Karl Popper". Instituto de Filosofía, Diciembre 2002. Archivo del autor.

²⁴ Esta expresión, que no usa Merleau-Ponty, es de Louis Lavelle quien la refiere al Ser, cf. *Introduction a l'Ontologie*. PUF, Paris, 1945, N° 8.

²⁵ Humberto Maturana, nacido en 1928, Prof. en la Universidad de Chile, Doctor en Biología, Harvard 1958; Francisco Varela (1946-2001) Doctor en Biología. Trabajó inicialmente con Maturana, en temas de neurociencia, pero luego derivó a la neurofenomenología influenciado por Husserl y Merleau-Ponty. Sus numerosos libros, premios y reconocimientos le dieron un sitio en el concierto científico mundial. Obra recomendada: *El fenómeno de la Vida*, Ed. Dolmen, 2000.

El pensamiento de Francisco Varela debe ser estudiado en la plenitud de su madurez alcanzada en sus últimos años. El término final de su búsqueda sobre el conocimiento lo lleva al concepto de *enacción*. Siguiendo a Heidegger, Gadamer, Merleau-Ponty y la escuela hermenéutica, llega a lo siguiente:

"Dado que lo que nos ocupa aquí es la predominancia del uso, en lugar de las representaciones, nos parece adecuado llamar enactivo a este enfoque de la ciencia cognitiva"³⁴.

Consecuencias curriculares

Una opción en esta cuestión tiene consecuencias aún más profundas ya que se refiere a la misma relación yo-mundo. De partida es posible afirmar que toda nuestra escolaridad y *a fortiori* la formación de maestros ha estado inserta en una concepción representacional del conocimiento, con débiles intentos de integrar otras dimensiones: lenguaje corporal, empatía, clima escolar, enfoques ecológicos de la educación. En este sentido todo el éxito de la Escuela Nueva del siglo XX se debe precisamente a que dio importancia a estas dimensiones.

Las consecuencias curriculares de la opción no representacional son importantes. a) Aparece una nueva estructura curricular, ya no lineal y secuencial sino reticular, con múltiples entradas y salidas. b) El principio de la significatividad adquiere la mayor importancia, en función de una plenitud de vida individual. c) El tema de la clasificación de las ciencias y de las disciplinas se replantea y por la misma razón, el currículo deja de ser asignaturista. d) La cultura corporal adquiere un status nuevo, combinándose con una maestría de la misma que le permita dominio y control consciente, al mismo tiempo que respeto por la dinámica propia de la corporalidad.

Un curriculum que diera cabida a una concepción no representacional debería enfatizar lo siguiente: a) Los Objetivos Transversales; b) El lenguaje corporal; c) La dimensión lúdica de la educación, d) La dimensión comunicacional en la relación profesor-alumno³⁵; e) La convivencia entre maestros y estudiantes en el período de formación pedagógica, entre otros aspectos.

Con toda seguridad, en este plano será conveniente seguir una vía media que conserve ambos modos de conocer como legítimos, tratando de ganar terreno en el segundo, tan olvidado.

³⁴ Texto de *La visión del color. Un caso de estudio acerca de las bases de la ciencia cognitiva*. En *El Fenómeno de la Vida*. Ed. Dolmen 2000, pág. 204.

³⁵ Ver el interesante planteamiento de Horst Rumpf, *Los conocimientos que no se pueden transmitir a otros como información*. Educación, Tübingen, 1992, Vol. 45, págs. 84-97. Y los artículos de Reinhard Tausch, sobre la relación profesor-alumno, Educación, Vol. 29 y Vol. 35.

CUARTA CUESTIÓN:

¿Cuáles son las principales formas del conocimiento humano?

A partir de todo lo anteriormente expuesto, este cuarto interrogante no puede responderse estableciendo el carácter unívoco del término "conocimiento". En efecto, no cabe sino afirmar que existen muchas formas de conocimiento en el mundo animal y en el mundo humano. La razón de fondo para esa diversidad está en el plano metafísico. No se trata de que haya muchas formas de conocimiento que nos permiten el acceso a diversas formas de lo real, sino al revés. Porque lo real está constituido por niveles y ámbitos cualitativamente diferentes es que su acceso requiere de diversos modos de encuentro. Se trata por lo tanto de una variedad de estilos de conocimiento exigida por objetos que a veces tienen las características propias de "cosas", y a veces no lo son en absoluto, como son las realidades de la persona, los valores y otras. López Quintás las denomina *in objetivas* o *supra objetivas*.³⁶

La diversidad de formas o tipos de conocimiento, a nuestro juicio surge de los siguientes ámbitos: a) Desde el punto de vista del objeto del conocimiento; que admite varias formas: a1) el grado de abstracción adoptado; a2) el tipo de valor predominante; y b) Desde el punto de vista del método de búsqueda utilizado.

Y si bien la distinción desde el punto de vista del objeto del conocimiento pareciera clara, tal vez no lo sea tanto aquella que surge del método usado. Pues, bien, nuestra posición es la siguiente: el modo como se accede al objeto del conocimiento conlleva una cualidad intransferible. Dicho con un ejemplo: el conocimiento que logro de una comida es muy diferente si el método usado es entrevistar a un cocinero, que si yo mismo la preparo siguiendo una receta de cocina. Ahora bien, esta simple distinción tiene indudables connotaciones pedagógicas.

De un modo muy sintético lo anterior se puede expresar en las tablas de página siguiente.

Las Tablas N° 2 y la N° 3, son modos diferentes de tomar contacto con lo real desde perspectivas distintas, complementarias, que no se excluyen. En efecto, hay personas que consiguen competencia en varias de ellas. Son los genios de la historia humana: Aristóteles, Leonardo Da Vinci, Albert Einstein.

La verdad es una sola y lo que es verdadero en un plano, siempre seguirá siéndolo... en ese plano o en ese contexto. Aceptado este postulado, la actitud consecuente es la humildad y la prudencia para no descalificar.

³⁶ Ver de Alfonso López Quintás, *Cinco grandes tareas de la filosofía*. Ed. Gredos, 1977, págs. 276-281.

Tabla N° 2

Tipos de conocimiento desde el punto de vista del grado de abstracción.³⁷

Grado de Abstracción	Objeto	Disciplina
Primer grado	<i>Real móvil y sensible.</i> Leyes y principios del mundo natural.	Ciencias Naturales Física.
Segundo grado	<i>Praeter real.</i> Universo del número y la cantidad como tal.	Matemáticas.
Tercer grado	<i>Trans sensible.</i> El ser en cuanto ser.	Metafísica

Tabla N° 3

Tipos de conocimiento según su valor predominante.

VALOR	TIPO DE CONOCIMIENTO
Sagrado	Teológico.
Verdad Formal	Lógico.
Verdad universal	Filosófico, Matemático, Científico.
Verdad coyuntural	Histórico, Paleontológico.
Bondad	Ético.
Belleza	Estético.
Convivencia	Político, Sociológico.
Comunicación	Informático, Lingüístico.
Utilidad	Tecnológico, Económico.

La hipótesis subyacente a esta Tabla N°4 es que si bien los caminos conducen a la misma parte, cada uno tiene un sabor peculiar que hace que lo descubierto tenga algo diferente.

Aclarémoslo con la metáfora del vino, de esos buenos que las cepas y el arte campesino chileno producen. Las botellas se asemejan, también el color, pero yendo al aroma, al gusto paladeado, son tan diferentes. Algo semejante pasa con esos ámbitos y caminos del conocimiento. Hay un Sumo Analogado, el Conocimiento, una idea para algunos platónica, para otros un Sabiduría con Nombre, al cual nunca tenemos acceso directo, y luego una multitud de formas cada una con su modo peculiar de dar cuenta de lo real.

Lo que hemos sostenido a lo largo de este cuarto interrogante es que no hay un solo y único tipo de conocimiento sino diversas especies que surgen del

³⁷ Jacques Maritain, *Distinguir para unir o los Grados del Saber*. Desclee, Paris 1932. Adaptado por AVF.

Tabla N° 4

Tipos de conocimiento desde el punto de vista del Método.

1 Disciplinario	Filosófico Científico Religioso Artístico	Histórico Psicológico Antropológico Sociológico
2 Instrumental	Concepto Juicio Raciocinio	Percepción Intuición Deducción Inducción
3 Sistema de búsqueda	1.- La relación magistral. 2.- Mayéutica Socrática. 3.- Trompetas de Jericó (Ortega). 4.- Epoje (Husserl). 5.- La duda metódica. (Descartes) 6.- Tormenta de ideas. 7.- Descubrimiento. 8.- Sinéctica. 9.- Escenarios. 10.- Experimentos. 11.- Proyectos. 12.- Libro de Arena. 13.- Casos. 14.- Los pares. 15.- El viaje. 16.- Internet. (propuesta abierta)	

esfuerzo por enfrentar diversas formas de realidad (punto de vista del Objeto) y de utilizar diversos caminos o estrategias (punto de vista del método). Cada uno de ellos vincula de modo peculiar a un sujeto con un objeto, en un lazo que combina la *inmediatez* y la *distancia*.

Consecuencias curriculares

1. De las respuestas desde el punto de vista del Objeto del conocimiento

De cualquier modo como se entienda el hecho del conocimiento implica conocer algo.³⁸ A eso lo hemos denominado Objeto. En nuestra búsqueda de referentes objetivos, hemos revisado tres posibilidades. Clasificar los objetos desde el punto

³⁸ A partir de Brentano y sobre todo en Husserl a esto se le ha llamado *intencionalidad*. En efecto, el conocimiento es un *tender hacia algo*.

de vista del grado de abstracción con que la mente los recibe o percibe (clasificación heredada de Aristóteles), o bien del *valor predominante*, que se manifiesta en ese objeto.

Ambos enfoques dan pie a conocimientos cualitativamente diferentes y puede aplicarse a cualquier forma entitativa. Es decir, en cada objeto o cosa, piedra, planta u hombre, es posible hacer el ejercicio de avanzar en profundidad desde el primer grado de abstracción hasta el 3º, entrando cada vez en mayor hondura y logrando saberes cualitativamente diferentes. Este mismo ejercicio se puede hacer usando una tabla de valores. Una planta puede ser observada teniendo en mente su valor útil, pero también su carácter estético o incluso sacro. En cada caso el acercamiento será diferente y con ello será también diferente el tipo de *encuentro* y de compromiso del sujeto con ese objeto.

2. Desde el punto de vista del método de búsqueda del conocimiento

a) La Pedagogía disciplinaria.

Nuestra forma académica, europea-moderna de abordar lo real es eminentemente disciplinaria. Es decir, se ciñe al *objeto formal*³⁸ de una determinada forma de saber con lo cual lo hace cada vez más específico. No siempre fue así en la cultura del mediterráneo. El problema no está en que separa poco o mucho, sino en que esta parcelación produce un mosaico escasamente integrado. Pasar de las disciplinas a la Interdisciplina es difícil como lo sabe cualquiera que lo haya intentado.

Todo esfuerzo de Inter o multidisciplinaria se hace más difícil por la falta de una preparación en Filosofía de las Ciencias por parte de los científicos. Este, obviamente, no ha sido el caso de grandes científicos, quienes por lo general han irritado a sus contemporáneos "paseándose" por varias áreas disciplinarias.

Un vistazo somero al Currículo Escolar en su nivel Medio, revelará una clasificación de "materias" prácticamente igual a la heredada de Auguste Comte (1798-1857). Es decir, extraordinariamente disciplinaria. Son escasos los centros escolares en que se procede de otro modo, por ejemplo, por el estudio de problemas a cuya solución deben concurrir, necesariamente, varias disciplinas.

b) Una Pedagogía de las operaciones de la mente.

En la actualidad hay pocas personas que discutan la importancia reconocida a las operaciones de la mente en el plano pedagógico. Y, sin embargo el esfuerzo expli-

³⁸ Se distingue entre Objeto Material que es la cosa en su totalidad; un árbol, una nación; y el Objeto Formal, que es el ángulo o aspecto visualizado en ese objeto como meta de estudio. Un árbol puede ser por lo tanto Objeto Formal de diversas ciencias o disciplinas de acuerdo a los aspectos que cada una estudian: la vida (Biología), la Química (intercambios de sustancias), etc.

cito en pos de su desarrollo es menguado. Para quienes recibimos estudiantes en el ámbito universitario es manifiesto que estos alumnos no tienen preparación en este ámbito. Extremando la comparación, parecen personas que tienen piernas, pero no saben como usarlas.

En primer término su capacidad perceptual no ha sido desarrollada asociada al conjunto de su corporalidad. La razón es simple: ni la capacidad teórica se estimuló, ni la corporalidad como tal ha sido objeto de un esfuerzo pedagógico serio. Para muchos escolares la *Educación Física* no ha sido más que ejercicio *deportivo*.

En cuanto a las destrezas propiamente intelectuales que llevan a la intuición, la inducción y la deducción, las carencias escolares son grandes. En el único sector en que se cultivan destrezas de observación es en el de las Ciencias Naturales. Pero falta cultura lógica. Y la lógica, como las matemáticas requiere de ejercicio y aplicación.

El tema, sin embargo, ha estado llegando al plano pedagógico profesional. *Metacognición* es el término que expresa una meta: el conocimiento del mismo sujeto sobre sus habilidades cognitivas. En la actualidad algunos sistemas escolares se lo proponen.

c) La Pedagogía de algunos ámbitos particulares.

La Pedagogía del juicio moral

Desde el punto de vista de la educación del juicio moral nos interesa analizar en primer término la posición naturalista –al modo de Rousseau– según la cual todo ser humano nace con una sana inclinación que dejada a su libre juego lo puede llevar a la perfección moral. Para él, el problema no es el sujeto, sino la sociedad que lo corrompe. Consecuentemente la pedagogía del juicio moral que ofrece Rousseau es simple: lograr que el niño crezca en un ambiente lo mas sano posible, lo cual equivale a decir, lejos de la ciudad. En el caso de actitudes negativas –detectadas por el profesor, no hay familia educadora a la vista– la lección moral se basa en las *consecuencias* que ésta acarrea.

Contra lo anterior está la posición aristotélica que postula el ejercicio de la virtud como principal medio para lograr *hábitos* que lleven a bien obrar. No bastaría como en Platón con *saber* qué es lo bueno. Lo dice mejor Anne Marie Pieper:

"La ética se encuentra en una especial proximidad con la *pedagogía* pues, la *moralidad* y la *educación* remiten una a la otra: el hombre no es un ser moral por naturaleza, sino que ha de ser educado para la moralidad".³⁹

³⁹ Pieper, op. cit. Pág. 98.

Sin excepción los planteamientos modernos sobre la formación del juicio moral suponen una concepción epistemológica. En este ámbito nos limitaremos a mencionar a los siguientes autores: Jean Piaget (1935)⁴¹, Kohlberg (1958)⁴² y Raths (1967).⁴³ Incluiremos además las ideas de Marciano Vidal (1981), en particular su propuesta sobre una pedagogía basada en una *opción fundamental*.

La Pedagogía de las Ciencias

Hemos mencionado brevemente a Gaston Bachelard, quien en un vibrante y polémico texto ha tomado el partido de la ciencia auténtica contra numerosos molinos de viento. Su tema del *obstáculo epistemológico* lo lleva a exorcizar a la experiencia directa, a los mitos, al conocimiento general. Diversas metáforas nacidas del ejercicio de maestra corporalidad son estudiadas con el instrumental psicoanalítico.

En una directa manera su pensamiento contradice frontalmente lo sostenido en este libro. En efecto, hemos planteado que existe una complementaridad entre los diversos tipos y formas de saber. Que la experiencia perceptual, así como otros tipos de conocimiento, científico, estético, poético, místico —y también mítico— no se excluyen. Cada uno es un camino hacia el mismo destino.

En conclusión:

La Humanidad necesita de las Ciencias y para ello se requiere de buenos científicos y de una comunidad humana alfabetizada científicamente, pero no a costa de otras vías de llegada a lo real. El precio de ese abandono será sin duda un empobrecimiento humano. No se puede renunciar impunemente a la noción de *misterio* sin vaciar a lo humano de todo contenido.

La pedagogía de la Pedagogía

Formar pedagogos que sean educadores es un gran desafío para todo el que se haya dedicado a esta labor. Con frecuencia los institutos profesionales —sean Universidades o Institutos Profesionales propiamente dichos— que forman profesores, solo logran eso, titular *profesores*. Pero, en verdad lo que se requiere son *educadores*. Y eso es difícil de conseguir.

En el marco de un *perfil* del educador habría que colocar la *calidad de la relación humana* al centro de sus competencias. En un segundo círculo, las del saber (contenidos disciplinarios) y en un tercer círculo las técnicas y métodos. Siendo así, la pedagogía de la profesión pedagógica será la de una estrecha

⁴¹ Jean Piaget. *El juicio moral en el niño*. Beltrán, Madrid, 1935.

⁴² G.L. Kohlberg. *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. Holt, Nueva York, 1976.

⁴³ Hersch, R. et al. *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Narcea, Madrid, 1984.

relación entre maestros y discípulos, a través de un período relativamente largo, con amplia interacción entre saberes y tareas con estudiantes. El factor *vocacional* será cultivado con especial devoción por los formadores.⁴⁴ Nuestra conclusión es la siguiente:

En todo momento esta formación debería estar orientada por una reflexión filosófica de corte Axiológico y Epistemológico, ambas construidas sobre una base Metafísica, que diera a la Persona su sustento.

El drama actual de la formación de “profesores” es que dista mucho del modelo propuesto. Por un lado está sobrevalorado el componente disciplinario y tecnológico y por otro, subvalorado el componente formativo, que como vimos es el esencial. Despojada la pedagogía de un marco valórico y normativo, queda a merced de quienes la vinculan a metas inmediatas tales como el “mercado”, o a móviles políticos.

Cuando se trata de ordenar la mente frente al problema de la pedagogía, sin excepción se piensa en *métodos*, pero sin duda que hay algo previo y básico. Así como anteriormente, a propósito de lo moral destacábamos la necesidad de una opción primera, la Opción Fundamental, aquí nos jugamos por una actitud fundamental del maestro: *el amor pedagógico*. El requisito fundamental de una relación pedagógica auténtica y por ende humana, es el amor en la que se enmarca. Uno de los que lo vio con mayor claridad fue Herman Nohl, pedagogo alemán:

“Que la relación del educador con el niño esté siempre determinada de un modo noble por el amor hacia él en su realidad, y por el amor a su fin, al ideal del niño, pero ambas cosas no como algo separado, sino como algo unitario: hacer de este niño lo que hay que hacer de él, desarrollar en él la vida superior y conducirlo a una acción consecuente, no por causa de la acción misma, sino porque en ella se lleva a plenitud la vida del hombre.”⁴⁵

Este enfoque es coherente con la idea de que lo central en la relación profesor-alumno es la calidad empática de la misma. Reinhardt Tausch (1984) lo

⁴⁴ Gil y col. Citado por Frida Díaz Barriga, se refiere a competencias sobre tres ámbitos: 1) Naturaleza y características de la materia a enseñar; estructura interna, coordenadas metodológicas, epistemológicas y conceptuales; 2) Proceso enseñanza-aprendizaje; procesos implicados en la apropiación o asimilación del conocimiento por parte de los alumnos y en la ayuda pedagógica que se les presta; 3) Práctica docente en la materia, en el sentido de una experiencia críticamente analizada”. O. cit. pág. 13.

⁴⁵ Herman Nohl se sitúa en la generación de Dilthey y de Spranger. El texto citado corresponde a *Teoría de la educación*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga y publicado en Ed. Losada, B.A., 1968, pág.48.

expresa cabalmente: para él, luego de amplias investigaciones, las actitudes básicas de un buen profesor hacia el alumno son:

- El escuchar comprensivo de la realidad anímica del alumno,
- Su preocupación respetuosa por su alumno,
- Su naturalidad – ser auténtico sin fachadas.⁴⁶

Ahora bien, en materia de métodos para la formación de profesores, la historia de la pedagogía contiene un amplio repertorio. Solo a modo de ejemplo anotamos la sugerencia de Frida Díaz Barriga para la formación de profesores *reflexivos*.

En consecuencia se trata de una pluralidad de estrategias cuyo elemento común es la actividad del estudiante en situaciones reales o virtuales de comunicación didáctica.

Tabla N° 5
Formación de Profesores Reflexivos.
Sugerencia de actividades.

- 1.- Análisis de casos.
- 2.- Observaciones en el aula.
- 3.- Entrevistas.
- 4.- *Coaching*, supervisión entre pares.
- 5.- Mentoría, con docente experimentado.
- 6.- Seminario con equipos de profesores.
- 7.- Redacción de diarios.
- 8.- Análisis de metáforas y anécdotas.
- 9.- Simulación y Micro enseñanza.
- 10.- Proyectos de investigación – acción.
- 11.- Mapas cognitivos de creencias de los profesores.
- 12.- Portafolios del profesor.

Fuente: Frida Díaz Barriga.⁴⁷

⁴⁶ Ver de Reinhard; Tausch, *¿Cómo puedo llegar a ser un profesor que facilite el aprendizaje personal y temático de los alumnos?* Educación, Tübingen, Vol. 29, 1984. Y *El fomento del aprendizaje personal del maestro*, Educación, Tübingen, Vol. 35, 1987.

⁴⁷ Frida Díaz Barriga, *Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación de docentes en el bachillerato*. Perfiles educativos, UNAM, México, N° 97-98, 2002, pág. 20.

QUINTA CUESTION:

¿Es posible distinguir la verdad del error?

Llegamos al último y quinto interrogante referido al conocimiento el que en realidad constituye el fundamento de todas las respuestas anteriores. En efecto, en todo momento hemos asumido que esas respuestas son verdaderas, pero no hemos indagado *ex profeso* en el tema de la verdad.

El tema de la verdad y de los *criterios* que nos permiten distinguir la verdad del error constituyen uno de los ríos profundos de la filosofía de todos los tiempos y ha tenido sus defensores y sus detractores. En el plano *lógico* –la verdad en el discurso– ya Aristóteles había sentado las bases de diversos criterios y modos, pero mucho antes en el plano *ontológico* –la verdad de los entes con su mismo ser– había sido objeto de reflexión filosófica a partir de conceptos tales como principio, verdad moral y de esencias e ideas.

Curiosamente el advenimiento de las ciencias –especialmente de la Biología– y, en particular la descalificación de la metafísica trajo la desaparición del tema de la verdad y su reemplazo por el de “modelos” más o menos probabilísticos. En particular observamos que el tema de la verdad desaparece del ámbito de la Psicología y de la Pedagogía. En ambos ámbitos los objetos de estudio son solamente *fenómenos*, apariciones fugaces y cambiantes de realidades que obedecen a leyes del azar, de la presión ambiental o a la subjetividad de cada uno. En la práctica ello ha significado la instalación del Relativismo en todo su esplendor.

Pero, la búsqueda de la verdad es una necesidad en el género humano y la pregunta sobre ella sigue tan vigente hoy como ayer.

Nuestra posición respecto del tema de la verdad puede sintetizarse así: cada área del conocimiento puede y debe aspirar a la verdad en sus afirmaciones y juicios. Esto significa distinguir la verdad del error y darle un tratamiento diferente. No obstante, se trata de una verdad en el lenguaje –sea cual sea su tipo– y por lo tanto necesariamente limitada. Por otra parte, el acercamiento hacia la verdad lógica y ontológica es cada vez mayor en la medida en que el esfuerzo humano por conocer “sube” desde el estudio de hechos –plano de las Ciencias– hacia el ámbito del ser –plano de la Filosofía. Finalmente, si bien el género humano busca la verdad, no es menos cierto que en Ella vive y que es buscado por Ella. Pero, esta afirmación rebasa en plano filosófico y entra dentro del recinto de lo Religioso.

En efecto, no cabe duda que este tópico, el de los criterios para discernir la verdad del error, adquiere la mayor importancia en la formación de una persona –supuesto, que se crea en el valor de la verdad, y sobre todo en la posibilidad humana de alcanzarla o a lo menos de aproximarse a ella, lo que en realidad es lo mismo.

Pero hay un aspecto institucional que no se puede dejar de lado: la revista *Perspectiva Educacional* para la que se escribe este artículo, se inserta en una Universidad Católica, recientemente designada como Pontificia. Pues bien, inserta en la comunión eclesial, la Universidad se hace parte de sus certezas y de su amor por la verdad. En efecto, el tema de la verdad y de su relación con la fe ha sido tratado por S.S. Juan Pablo II en varias encíclicas⁴⁸ y discursos⁴⁹, y ha sido central, también en importantes discursos en la misma PUCV.

Si es posible recurrir a criterios de verdad, ¿cuáles podrían ser? Un modo comprensivo de avizorar la pluralidad de criterios y caminos para acceder a la verdad podría ser la siguiente *hoja de ruta*, que se presenta en la Tabla 6.

La multiplicidad de *criterios* aquí expuesta someramente podría llevar a pensar que la búsqueda de la verdad es como se dice coloquialmente: *carrera corrida*. De ninguna manera, arribar a la verdad es siempre algo arduo para lo cual se requiere entrega, o como diría Heidegger: *devoción* y, finalmente, se trata de un camino abierto y sin un término a lo menos terrenal. Ahora bien esta apertura y esta *incompletudo* vale de todos los saberes y particularmente del más alto: la filosofía, que siempre es solo eso, un *amor a la sabiduría*.

Ahora bien el balance en materia curricular no es alentador. La escolaridad local supuestamente disciplinaria y científica, ni siquiera se plantea preguntas al respecto. En el mejor de los casos tiene unos criterios muy precarios, si los tiene. Ni siquiera en el caso de la actitud científica, que por definición es altamente crítica, parece que hubiera un esfuerzo coherente hacia este logro. Lo que predomina son los estereotipos, el conocimiento vulgar y masivo, de segundo o tercer orden, y la obsecuencia ante lo que se "produce" en los centros científicos del primer mundo.

En el plano pedagógico la racionalidad imperante ha sido de corte tecnológico y político. En América Latina la urgencia por levantar el nivel socio-económico de los países y llevarlos al de los supuestamente "desarrollados", ha llevado a importar modelos y a condicionar la enseñanza al logro de destrezas específicas, capaces de poner a tono a una fuerza productiva eficiente. La consecuencia ha sido en muchos casos el olvido de metas muy importantes relacionadas con la vida humana, con la identidad de los pueblos y su cultura.

En el fondo existe una carencia epistemológica. En efecto, se trata, precisamente de la falta de una cultura epistemológica. Se trata de que los problemas

⁴⁸ Ver la *Constitución Apostólica sobre las Universidades Católicas*, Roma, 15 agosto 1990, con su directa referencia a la relación entre Universidad y Verdad, y las Encíclicas *Veritatis Splendor* (1993) y *Fides et Ratio* (1998).

⁴⁹ Ver el Discurso de S.S. Juan Pablo II, *En las universidades no puede faltar la fidelidad a la verdad*, Roma, 4 de enero 1996.

que hemos discutido en este artículo no son abordados por quienes debieran manejarlos: profesores, gobernantes, empresarios.

El tema de la *tolerancia* que hemos tocado al final nos acerca a la dimensión pedagógica de los criterios de verdad. Si la educación es inseparablemente *orientación* para la libertad, ¿cuán definidos y claros deben ser los maestros en sus posiciones frente a sus alumnos? Hemos tratado este importante tema en otra parte y remitimos a ella.⁵⁰

No obstante el tema de los criterios para discernir la verdad del error cala mucho más hondo. Inevitablemente hay que situarse en el plano de una reflexión metafísica sobre lo real y sobre lo humano. Si los seres humanos parecen despreocupados por asentar sus conocimientos en verdades absolutas, es porque han perdido el sentido de lo Absoluto y se contentan, como decía un sabio maestro, en solo ser *incolas de lo relativo*.⁵¹

El Relativismo, en efecto, en todas sus formas ha reaparecido en nuestro mundo occidental, como lo hace de tiempo en tiempo. Probablemente su raíz está en los subjetivismos surgidos desde Descartes, y que adquieren mayor fuerza en el Positivismo y el Existencialismo. Todos ellos en el aura elegante del Romanticismo, ya que el que duda y pone en duda tiene algo especial que atrae a las masas.

En el plano propiamente escolar –a lo menos en Chile– se nota la ausencia de un invitado importante en el Curriculum escolar, un curso de Lógica. En efecto, la inclusión de objetivos y contenidos referidos a Teoría del Conocimiento y de Lógica posiblemente permitirían una actitud crítica más sana y responsable y, facilitarían un uso del lenguaje más justo y válido.⁵²

Pero más importante que una actividad puntual como es un curso, el tema de la verdad en el conocimiento debería –a nuestro juicio– ser un Objetivo Transversal –que toda la comunidad escolar adoptara como propio.⁵³

Desde el punto de vista de una educación Multicultural –tan necesaria hoy día– el tema de los criterios de verdad y de las aproximaciones a ella, se plantea

⁵⁰ Alvaro M. Valenzuela, *La formación moral como Objetivo Transversal. ¿Neutralidad o Compromiso?* Para la revista *Paideia*, de la Universidad de Concepción.

⁵¹ Pedro Azócar Chávez, ss.cc, tomando la afirmación de León Bloy, de que *somos peregrinos de lo Absoluto*, replicaba con ironía que muchas veces somos más bien *incolas de lo relativo*.

⁵² En la actualidad el Currículo Escolar de la Educación Media chilena no contempla un curso obligatorio de Lógica.

⁵³ Se entiende por Objetivos Transversales aquellos objetivos que orientan el conjunto de la escolaridad y deben ser "trabajados" por todos los docentes en todos los cursos de un plan de estudios.

con nueva fuerza. Ya está lejano el tiempo de la seguridad colonialista que exportaba las culturas europeas –a veces con el pretexto de la evangelización. Por el contrario el reconocimiento de la validez de formas culturales diferentes y a veces propias de pequeños grupos humanos es la norma hoy día. No hay un signo de relativismo en ello. Ese hecho es una muestra de la certeza de que el misterio de la existencia humana no se agota en ninguna cultura particular.

Volver a la vieja certeza de la cultura clásica: *res sacra homo*⁵⁴, reconociendo los límites del conocimiento y la pertenencia de todo, incluido el hombre a la esfera de lo Sagrado es una actitud sana y moderadora, que nos ubica a igual distancia del fundamentalismo⁵⁵ y de la indiferencia. Buscar la Verdad con todas las fuerzas del alma sabiendo que no es algo de que podamos disponer –más bien ella dispone de nosotros– ni algo que podamos formular de modo definitivo y apodfético es saludable y necesario.

Lo anterior suena como un llamado a la esperanza y lo es. Una esperanza que no es una añeja virtud teológica, sino una certeza nacida de lo profundo de la propia vida de que hay otra orilla y otra vida.

A MODO DE SÍNTESIS

La tarea de formar profesores es ardua y difícil, y quien no lo piense así debería renunciar a ella por su incapacidad de percibir la hondura de lo humano y el desafío de la búsqueda de la verdad. Ahora bien, sobre el piso de esta certeza, es posible avanzar a la creación de ámbitos de reflexión y creación que permitan iniciar y formar a personas que, con humildad y devoción aborden como misión de vida esta tarea. En esos ámbitos la reflexión sobre el conocimiento en toda su amplitud y magnitud deberá estar presente. En el texto que presentamos se abre un modo, entre otros, de ver ese campo, con algunas sugerencias de pistas para posibles desarrollos y consecuencias curriculares.

La certeza básica que inspira esos planteamientos es la referida a la persona como puente entre dos mundos: el de las cosas, mudables y pasajeras y el de lo invisible y permanente. En último término la posibilidad de formar futuros profesores estará supeditada al testimonio personal de maestros que, ellos, hayan sido capaces de conciliar esos dos polos existenciales.

⁵⁴ "El hombre, esa cosa sagrada".

⁵⁵ Por lo general se entiende que *fundamentalismo* es una actitud según la cual se lleva una doctrina hasta sus últimas consecuencias excluyendo toda adaptación a las circunstancias, a partir de algún texto canónico. Es característico de formas fundamentalistas tener respuestas definitivas a todos los problemas y situaciones de la vida humana.

Para todo lo anterior, como tarea universitaria, no habría mejor colofón que las palabras de S.S. Juan Pablo II cuando visitó Chile en 1987, refiriéndose en la UC a los objetivos propios de una Universidad Católica: "*calidad y competencia científica y profesional, investigación de la verdad al servicio de todos, formación de las personas en un clima de concepción integral del ser humano, con rigor científico, y con una visión cristiana del hombre y de la vida, de la sociedad...*" (negrita nuestra) Sin duda un elenco de orientaciones que deben inspirar nuestra formación de profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- Ayuste, Ana *et al.* (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Bib. de Aula.
- Bohm, Winfried (1982). *¿Es posible profesionalizar la actividad del maestro?* Educación, Tübingen, Vol. 26, 1982.
- Bohm, Winfried (1991). *La imagen del maestro en la historia*. La Educación, OEA, Vol. Nº 108-110, 1991.
- Bolívar, Antonio (2003). *El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar*. Mimesis, Sao Pablo, Vol. 24.
- Calventus, Joan (1996). *Aproximación al Constructivismo Dialéctico*. Fondo de Desarrollo de la Docencia. Univ. Santos Ossa. Esc. de Psicología. Antofagasta, Otoño 1996.
- Calventus, Joan (2000). *La Relación entre el Fundamento Epistemológico y el Enfoque metodológico en la investigación social: la controversia <cuantitativo vs. Cualitativo>*. Revista de CC. Sociales, Univ. Santos Ossa, Vol. II, págs. 7-17.
- Colom C., Antoni (1982). *Teoría y Metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la Teoría General de Sistemas*. México: Trillas.
- Coll, C. (1987). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*, en Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación; Psicología y Currículo*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (2001). *Psicología de la educación escolar*; Madrid: Alianza.
- Eisner, Elliot (1981). *On the differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research*. Educational Researcher, April 1981.
- Flehsig, Karl-Heinz (1988). *El saber, su transferencia y el perfeccionamiento humano*. Revista Universitas. Vol. XXVI, Septiembre 1988.
- Flehsig, Karl-Heinz (1974). *La didáctica como profesión*. Educación, Tübingen, Vol. 10.
- Flehsig, Karl-Heinz (1975). *Importancia de la investigación moderna del aprendizaje para la instrucción escolar*. Educación, Tübingen, Vol. 11.
- Flores O., Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw Hill.
- Gadamer, Hans Georg (1982). *La cultura y la palabra en la perspectiva de la filosofía*. Univ. de Heidelberg. Revista Universitas. Vol. XX, Sept. 1982.

- Gimeno, Sacristán J. (1982). *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno, Sacristán (1988). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, Sacristán (1995). *Paradigmas críticos reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas*. Simposio Internacional Formación Docente, Modernización y Globalización. México.
- Giroux, H.A. (1983). *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: a Critical Analysis*. Harvard Educational Review, Vol. 53, N° 3, págs. 257-293.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gluck L. Andrew (1999). *Open-mindedness versus Holding Firm Beliefs*. Journal of Philosophy of Education, Vol. 33, N° 2.
- Gutiérrez, Gonzalo (1999). *En el umbral de un mundo nuevo. Lenguajes emergentes sobre el conocimiento*. CIDE, 1999.
- Gutiérrez, Gonzalo (2000). *Diez tesis sobre la evidencia empírica*. CIDE, Documentos, Agosto 2000.
- Hasche sj., Renato (1983). *Los límites de las ciencias*. Boletín de la Universidad del Norte, N° 21.
- Hessen, Johan (1925). *Teoría del Conocimiento*. 1ª Ed. alemana, en 1925, 1ª ed. española, 1938. Buenos Aires: Losada, 1963.
- Keller, Albert (1988). *Teoría general del conocimiento*. Barcelona: Herder.
- Martini, Sergio (1997). *La construcción dialógica de saberes en contextos de intervención educativa*. CIDE, Documentos, N° 9.
- Maturana H. y Varela, Fro. (1993). *El Arbol del conocimiento*. Santiago: Universitaria.
- Piaget, Jean (1979). *Psicología y Epistemología*. 1ª ed. francesa, 1970, Seix Barral. *Tratado de Lógica y conocimiento científico*. Tomo 5.
- Piaget, Jean (1979). *Epistemología de la Biología*. (Director) Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. y L. Apostel. (1986) *Construcción y validación de las teorías científicas. Contribución de la epistemología genética*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, María José y Arriay, José (Comp.) (1997) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Londres: Temple Smith.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1983). *The relevance of Practice to Theory*. En Theory into Practice, Vol. 22, N° 3, págs. 211-215.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *La investigación del currículo y el arte del profesor*. Investigación en la escuela, N° 15, págs. 9-15.

- Smith, W.J. (1989). *Developing and sustaining critical reflection in teacher education*, en Journal of Teacher Education, vol. 40, N° 2, págs. 2-9.
- Smyth, J. (1987). *Educating Teachers. Changing the nature of Pedagogical Knowledge*. Barcombe, Lewes. The Falmer Press.
- Valenzuela, Alvaro (2004). *Epistemología y Pedagogía. Marco de referencia para educadores*. Inédito.
- Varela, Francisco (2000). *El fenómeno de la Vida*. Ed. Dolmen.

**LA REFORMA CURRICULAR ESPAÑOLA:
UN BALANCE DE SUS ALCANCES, IMPACTO Y LIMITACIONES.
ENTREVISTA CON CÉSAR COLL**

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO

RESUMEN

El artículo ofrece una entrevista realizada al Dr. César Coll Salvador de la Universidad de Barcelona realizada el 10 de junio de 2004 sobre el tema de la reforma curricular de la educación básica conducida en España durante los noventa, la cual estuvo sustentada en el modelo curricular desarrollado por este autor y su equipo. Se inicia con una breve semblanza de la trayectoria y la obra del Dr. Coll, quien es hoy en día uno de los psicólogos educativos más connotados e influyentes en el mundo de habla hispana. En la entrevista el Dr. Coll hace un balance crítico de los principales logros y limitaciones de la reforma curricular española, abordando cuestiones como los aportes originales del modelo de diseño curricular planteado, la polémica en torno a si éste prescribe o no un enfoque constructivista, los avances en la integración de las personas con necesidades educativas especiales o los problemas encontrados en la incorporación de los ejes transversales en la educación secundaria. En varios momentos el entrevistado centra la disensión en el papel protagonista del profesorado, en su participación en el proceso de reforma, en los cambios en la cultura educativa y en las prácticas en el aula. Comenta asimismo el tipo de influencia del modelo curricular español en algunas reformas educativas latinoamericanas y menciona algunos puntos de convergencia.

Palabras clave: reforma curricular española, diseño curricular básico, constructivismo, educación básica, César Coll.

**THE SPANISH CURRICULAR REFORM: A DISCUSSION OF ITS SCOPES,
IMPACT, AND LIMITATIONS. INTERVIEW WITH CÉSAR COLL**

ABSTRACT

This is an interview with Dr. César Coll Salvador of the Universidad de Barcelona. The interview was conducted June 10, 2004 and was about Spain's elementary education curricular reform which was carried out during the 90's and was based on the curricular model developed by Dr. Coll and his team. The first part is a review of the background and works of Dr. Coll, who is currently one of the most outstanding and influential educational psychologists in the Spanish-

speaking countries. In this interview, Dr. Coll critically discusses the main achievements and limitations of the Spanish curricular reform, addressing issues such as the original contributions to the model of curricular design, the polemics on whether or not this model prescribes a constructivist approach, the advancements in the integration of people with special educational needs, or the problems found in the incorporation of the cross-curricular axes into secondary education. On several occasions, the interviewee focuses on the leading role of the teaching staff, on their participation in some Latin American educational reforms, and on the changes experienced by both the educational culture and classroom practices. He also makes comments on the influence of the Spanish curricular model on some Latin American educational reforms and mentions some concurrent points.

Key words: Spanish curricular reform, basic curricular design, constructivism, elementary education, César Coll.

INTRODUCCIÓN

El modelo de diseño curricular inspirado en el constructivismo, desarrollado e implantado en España durante la década de los noventa bajo la autoría y liderazgo intelectual de César Coll y un grupo de destacados autores españoles, constituye una de las influencias contemporáneas más decisivas sobre teóricos y prácticos del currículo y la enseñanza en el ámbito hispanoamericano. Con motivo de la visita del Dr. Coll a participar en un congreso en México a mediados del 2004, le solicitamos participar en la presente entrevista, a fin de conocer su punto de vista respecto a los alcances de la reforma curricular que en su momento encabezara en su país, así como sobre la influencia de la misma en nuestro contexto latinoamericano.

La obra del Dr. Coll es ampliamente conocida; no obstante, ofrecemos al lector algunos datos curriculares que permiten ubicar con más detalle sus intereses y aportaciones. Nacido en España, César Coll obtiene el título académico de Maestro de Enseñanza Primaria en el año de 1967. En 1972 obtiene el título de Licenciado en Psicología en la Universidad de Barcelona y en 1973 el de Licenciado en Psicología Genética y Experimental, en la Facultad de Psicología y de las Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Suiza. Entre 1973 y 1978 es colaborador del equipo de investigación del Centro Internacional de Epistemología Genética de Ginebra, dirigido por Jean Piaget, y en 1977 se hace Doctor en Psicología por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, en la Universidad de Barcelona. Actualmente es Catedrático de esta misma universidad, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología.

Su producción científica en los campos de la psicología evolutiva y de la educación, el currículo, la psicopedagogía, el constructivismo y el análisis de la práctica educativa son realmente notables, no sólo por la riqueza y diversidad de sus escritos sino por el impacto real que han tenido en los sistemas y actores

educativos de los países latinoamericanos.

Algunos de sus libros más conocidos son los siguientes:

- La conducta experimental en el niño (1978).
- Psicología Genética y educación (1981, compilador).
- Psicología genética y aprendizajes escolares (1983, compilador).
- Psicología y curriculum (1987).
- Conocimiento psicológico y práctica educativa (1989).
- Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento (1990).
- Desarrollo Psicológico y Educación (1990, 3 volúmenes, coordinador junto con J. Palacios y A. Marchesi).
- Los contenidos de la reforma (1992, co-autoría con J. I. Pozo y otros).
- El constructivismo en el aula (1993, co-autoría).
- Psicología de la Educación (1998, coordinador).
- Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria (1999, coordinador).
- Aprender contenidos, desarrollar capacidades (2003, coautor con E. Martín).

ENTREVISTA A CÉSAR COLL

Participantes en la entrevista:

CCS: CÉSAR COLL SALVADOR

MARL: MARCO ANTONIO RIGO LEMINI

FDBA: FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

MARL: Tú fuiste una figura protagónica en la reforma curricular de principios de los años noventa en España, y luego has vuelto a tus labores en la universidad. Creo que sería muy interesante saber qué balance haces, hoy por hoy, de la reforma educativa española: ¿Qué crees que se ha mantenido? ¿Qué se ha modificado e incluso tergiversado? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que ves en la reforma hoy en día?

CCS: La reforma que se derivó de la promulgación de la LOGSE, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, es una reforma que se inició a finales de los ochenta. El primer diseño se hizo en 1987, la Ley se aprobó en 1990 y empezó a implantarse en 91-92 y era una reforma que conformaba dos aspectos distintos: la reforma como tal en su aspecto de cambio estructural de la propia ordenación del sistema, de ahí que se llamara la "Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo". Mediante este cambio de estructura, en realidad lo que se trataba era de homologar el sistema educativo español con los sistemas

educativos de los países del entorno. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los países europeos hicieron sus reformas estructurales en los años setentas y en España también hubo una reforma en esos años con la Ley General de Educación, pero todavía estábamos en pleno periodo franquista. Y la reforma estructural se quedó corta. Por ejemplo, no reconocía la educación infantil como un periodo educativo, sino más bien como un periodo asistencial; prolongó la educación obligatoria hasta los catorce años cuando en todos los países europeos era hasta los quince o dieciséis; no resolvió el problema de la doble titulación al final de la educación general básica, cosa que sí estaba resuelta en la mayoría de los países europeos.

Es decir, la reforma del 90 tiene un aspecto de cambio estructural, que en realidad es un intento de recuperar tiempo perdido e introducir cambios que en otros países ya habían tenido lugar en la década de los setenta, que fue justamente la parte más conflictiva y más difícil de la reforma, porque este cambio de la estructura implicaba cambios en los centros, en las plantillas de profesores y en los recursos. Entonces este aspecto es muy importante porque gran parte de la bronca que ha habido en la reforma en España no tiene que ver con las cuestiones ni pedagógicas, ni curriculares, ni didácticas, sino que tiene que ver con los movimientos que supuso esta actualización de la estructura a nivel del profesorado y a nivel de los centros educativos, con la necesidad de grandes inversiones económicas. Esto ha sido muy importante porque realmente ha supuesto la homologación del sistema educativo español, con el resto de sistemas educativos de la Unión Europea y en general de los países del mismo entorno.

Y luego la segunda vertiente realmente era más cualitativa, pues suponía un cambio de currículo, un cambio de planteamiento en cuanto a metodología de enseñanza, una nueva manera de entender la función misma del Estado, la organización de las enseñanzas, una diferenciación de quién tiene el poder para decidir el currículo: ¿Qué, cuándo y cómo enseñar? Una distribución de competencias entre el gobierno estatal, los gobiernos de las comunidades autónomas y la autonomía de los centros. Hasta el 70, el modelo de currículo en España era napoleónico, nosotros venimos de una tradición napoleónica con un currículo absolutamente centralizado, cerrado, donde se especificaban todas las actividades, todos los contenidos, las evaluaciones, lo que con el cambio político en la década de los setenta, a partir de los 75-76, la promulgación de la Constitución del 1978 y la instauración del Estado de las Autonomías, en ese momento pasa a las comunidades autónomas. Había que redefinir otra vez, romper con el modelo napoleónico tradicional, por tanto hacía falta otro modelo de currículo, actualizar todo lo que eran los planteamientos metodológicos, psicopedagógicos, didácticos y poner en marcha programas institucionales de formación del profesorado. Hasta ese momento no había programas institucionales, no es que los profesores no se actualizaran, pero eran actividades digamos voluntarias y no

organizadas institucionalmente.

Desde el punto de vista cualitativo los aspectos más importantes fueron sin duda, yo creo, el nuevo modelo de currículo, romper con un modelo de currículo centralizado, poner en marcha programas institucionales de formación del personal en servicio, crear centros de profesores y de recursos para la formación del personal como una estructura propia, no únicamente dependiendo de la universidad, sino formados por propios profesores y con una organización más sectorial o de zona; todo lo que fue el programa de integración que se subsumió dentro de la reforma para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

MARL: Esto último fue totalmente novedoso...

CCS: Totalmente novedoso, en nuestro contexto al menos, la puesta en marcha de todos los servicios de orientación, hasta ese momento no existían en el sistema educativo español sistemas de orientación y de apoyo psicopedagógico. La puesta en marcha de programas de evaluación del propio sistema educativo, y toda una serie de medidas cualitativas complementando el cambio estructural que era otra parte importante de la reforma psicopedagógica. Yo creo que a pesar de que cuando en 1986 el Partido Popular gana las elecciones ya se ve que quiere derogar la LOGSE, lo que no cambia, porque no puede cambiarlo, es el modelo del currículo: sigue habiendo una tentación de recuperar el centralismo y volver a imponer un currículo centralizador, pero no se cuestiona el hecho de que las comunidades autónomas tienen competencias en educación y que por lo tanto no se puede cerrar totalmente el currículo a nivel estatal, no se cuestiona formalmente, aunque se intenta, el principio de que los centros tienen autonomía curricular, no se cuestionan los equipos psicopedagógicos y los departamentos de orientación en los centros, al contrario, se refuerzan. No se cuestiona, por supuesto tampoco, la ampliación de la educación obligatoria hasta los dieciséis años, que es un logro importantísimo conseguido con la Ley del 1970.

MARL: La educación constructivista: ¿se cuestiona?

CCS: En realidad la LOGSE afortunadamente y yo creo que acertadamente no imponía una metodología constructivista, lo que pasa es que el modelo que se utilizó como punto de partida para establecer los currículos de los diferentes niveles educativos, era un modelo inspirado en principios constructivistas, desde el punto de vista de la lógica interna del modelo, no desde el punto de vista de la prescripción de metodología didáctica. El constructivismo no está en el currículo sino en el modelo subyacente que servía de base para elaborar las propuestas curriculares, luego las propuestas curriculares las definieron los grupos de expertos de las diferentes áreas del currículo, de los diferentes niveles educativos y ahí hay áreas en donde los especialistas que definieron eso, definían el currículo desde una perspectiva más constructivista y otros quizá no tanto, pero el

constructivismo está en la lógica interna del modelo utilizado como punto de partida para elaborar el diseño curricular básico. Yo creo que esto es importante porque muchas veces se confunde el hecho de que en la reforma española lo prescriptivo no fue la metodología didáctica, lo que era prescriptivo a nivel estatal eran las enseñanzas mínimas, que son una definición de objetivos y una definición de contenidos y luego había unas orientaciones metodológicas, pero en ningún caso una prescripción de metodología didáctica diciendo que los profesores tenían que enseñar de manera constructivista, jamás lo hubo afortunadamente, eso hubiera sido un error.

FDBA: Pero aún así los críticos, los detractores de la propuesta, dicen que lo que sucedió es que se hizo una visión reduccionista, que se carga hacia lo que sería un psicologismo, hacia un solo paradigma, hacia una sola manera de ver el curriculum...

CCS: Pues esa crítica es difícil de sostener. Habría que buscar currículos concretos de las áreas concretas y verificar si hay ese reduccionismo o no, sinceramente yo creo que no, pero de la misma manera alguien puede decir que sí. Si hubo psicologismo, fue el que pusieron los profesores que elaboraron las propuestas de curriculum, ya que contrariamente a lo que también a veces se dice el curriculum no lo elaboraron los psicólogos, el curriculum lo elaboraron grupos de profesores especialistas de las diferentes áreas en base, eso sí, al modelo general de curriculum propuesto no por los psicólogos, sino propuesto por un grupo de personas que en aquel momento estaban haciendo la gestión del cambio curricular. Y además hay que decir que se eligió el modelo por una razón fundamental, porque era el único que había sobre la mesa, no había ningún otro modelo de curriculum disponible.

Nosotros teníamos un problema, que es el que se plantea siempre que se hace un cambio curricular, vosotros que sois especialistas lo sabéis perfectamente, ¿no? Y es que cada persona define el curriculum de una manera, los objetivos de una manera, las competencias de una manera, las actividades de una manera y que el problema fundamental, porque uno tiene que hacer un cambio curricular que no se refiere a una asignatura, es cómo se ponen de acuerdo todos aquellos que tienen que definir el curriculum en las diferentes áreas y en los diferentes niveles educativos para utilizar un mismo lenguaje, unos mismos conceptos, una misma terminología y ese era el objetivo del modelo, dar instrumentos para que por ejemplo, cuando los profesores de matemáticas de último curso de la educación secundaria obligatoria y los profesores de educación primaria del primer ciclo tenían que hacer las propuestas del curriculum de matemáticas y hablaban de contenidos, hablaran de lo mismo y si definían los objetivos hacerlo de la misma manera, para darle una coherencia.

El problema del curriculum, siempre lo digo, es un problema de coherencia y de continuidad en la definición de los diferentes elementos. Cuando a esto además se añade que tienes que hacer una propuesta desde primero de primaria, es decir, desde alumnos de seis años hasta jóvenes de dieciséis y por tanto con profesores que vienen de áreas y de tradiciones pedagógicas y disciplinarias completamente distintas, pues hay que ponerse de acuerdo sobre qué estructura darle a las propuestas, al diseño curricular, cómo definir los términos, sobre qué principio fundamentarlo, cómo argumentarlo, cómo justificarlo y eso es lo que hacía nuestra propuesta del modelo de curriculum, la que está en el libro de "Psicología y Curriculum". Entonces... ¿porqué se tomó esa propuesta y no otra?, por una razón muy sencilla, que era la única que había en aquel momento formalizada para poder cumplir esta función de ser útil a los diferentes grupos de profesores que tenían que definir el curriculum en las diferentes áreas y en toda la educación obligatoria.

Para terminar, ese modelo contemplaba cuatro fuentes: la primera, la fuente disciplinar. Se decía a los profesores que la definición del curriculum la tenían que hacer teniendo en cuenta la propia tradición disciplinar de los contenidos del área correspondiente, que implican como exigencia especificar cuál es la naturaleza de las características de los contenidos de las diferentes áreas. La segunda, es la fuente socioantropológica, por lo tanto se les pedía que definieran cuál era la función de ese conocimiento en la sociedad. La tercera es la fuente psicopedagógica, es decir, la fundamentación de qué quiere decir enseñar y qué quiere decir aprender y cuáles son los procesos ahí implicados, de modo que justificaran sus propuestas en base a poner de manifiesto qué es lo que pensaban que era la mejor manera de enseñar y la mejor manera de aprender. Y la cuarta es la fuente de experiencia, ya que también se pedía que se fundamentaran en una revisión de cuáles habían sido a su juicio, como profesores destacados en el área -que por eso fueron seleccionados-, las experiencias y las prácticas educativas exitosas en la enseñanza de sus contenidos. Las fuentes del curriculum así estaban definidas y así operaron.

FDBA: Habría que destacar que en ese sentido el papel protagónico, el mayor compromiso y demanda recaen en el profesorado. Este es un punto muy importante: ¿Cómo se logra la participación de los profesores o quiénes eran estos profesores que participan en el diseño curricular y cómo se logra que acometan tareas de tanta complejidad? En México mucho se dice que las reformas curriculares no cristalizan, que el curriculum no funciona, que no se avanza, porque no hay un personal docente ni con las bases, ni con la formación o con la disposición requerida para participar en un proyecto de esta magnitud.

CCS: Yo te puedo decir cómo se hizo: primero una discusión sobre qué tipo de demandas se iban a formular a los profesores de las diferentes áreas que iban a

hacer realmente las propuestas, es decir, la discusión sobre el modelo. Ahí hubo una discusión en la que participaron pedagogos fundamentalmente y psicólogos y sociólogos para ver cuál era el modelo. Claro, ahí se analizaron diferentes alternativas, se analizaron propuestas de Stenhouse, las propuestas críticas, etc. El problema es que eso no ofrecía un modelo del cómo tendrían que hacer y formular sus propuestas los profesores de primaria y los de secundaria en las diferentes áreas. Es decir, se analizaron los diferentes modelos susceptibles de ser utilizados para formalizar con una coherencia y continuidad las propuestas curriculares en las diferentes áreas, en los diferentes niveles educativos. Ese proceso llevó varios meses; una vez decidido qué modelo se elegía, se seleccionaron grupos de profesores de las diferentes áreas.

Por ejemplo de primaria, cuyos profesores tenían una tradición y eran conocidos por sus aportaciones y por su participación en proyectos de innovación en los años anteriores, en el ámbito de las matemáticas, de la lengua, de la geografía, de la historia, de las ciencias sociales, y a esa gente se le hizo el encargo de que utilizando este modelo de referencia hicieran una propuesta sobre qué, cómo y cuándo enseñar los elementos del modelo, dejando claro que lo que tenían que hacer era una propuesta de objetivos generales definidos en términos de capacidades, una propuesta de contenidos para primaria, y eso era lo único prescriptivo, pero eso se les pedía que lo acompañaran con una justificación de por qué esos objetivos y por qué esos contenidos en base a las cuatro fuentes. Y luego se les pedía también que hicieran orientaciones de metodología didáctica sobre cómo trabajar esos contenidos, pero eso de nuevo a nivel de orientaciones, no prescriptivo, y luego se les pedía también que hicieran orientaciones para la evaluación, de cómo poder evaluar el trabajo con esos contenidos, con esos objetivos, pero todo esto de modo orientativo, no prescriptivo.

Fue un proceso complicado, porque en realidad el equipo que estaba gestionando esto era el responsable del modelo, trabajaba con los profesores de las diferentes áreas, de manera que los profesores de las diferentes áreas a partir de la presentación del modelo hacían propuestas y este equipo retomaba eso y les devolvía, pidiéndoles mayores especificaciones, mayores aclaraciones y sobre todo con la idea de mantener la coherencia y la continuidad en las diferentes áreas para que no hubieran desfases excesivos, para que no hubieran repeticiones, para que los términos se formularan de la misma manera, para que cuando se hablara de procedimientos, realmente fueran procedimientos en las diferentes áreas del mismo nivel de complejidad y buscando justamente esto que yo creo que es el problema fundamental del curriculum: coherencia y continuidad en la concreción de las intenciones educativas. Cuando este proceso se terminó, que existió a lo largo de un año y medio, con los equipos de profesores tanto de educación infantil como de primaria y secundaria, a algunos se les contrató por parte del propio Ministerio de Educación y a otros no, otros actuaban como

asesores externos solamente colaborando en estas propuestas. Cuando eso estuvo hecho, eso se publicó y se debatió durante un año, y el Ministerio de Educación en aquella época hizo una previsión presupuestaria específica para organizar reuniones, congresos y seminarios de discusión de ese diseño curricular básico, de tal manera que se invitó a sindicatos y gremios, profesores, asociaciones diversas, patronales, todo mundo que quería debatir a hacer aportaciones y de esas aportaciones se publicaron cuatro volúmenes. A partir de ahí mucha gente dijo que no se había participado suficiente, de acuerdo, no se participó suficiente, pero sorprende que con esas posibilidades no se participara más. Mucha gente dice que eso lo hicieron psicólogos, pues sí, todo es posible y legítimo, pero esta es la versión mía, que creo responde al menos a una parte de la verdad, no sé si a toda, pero a una parte de la verdad o a una perspectiva de cómo yo lo vi desde donde estaba. Ese proceso fue un muy complicado pero al mismo tiempo muy interesante.

FDDBA: Y en relación a los niveles de concreción ¿cómo se lleva todo esto al aula?

CCS: Es que eso era sólo el primer nivel, o sea, el modelo de curriculum contempla tres niveles de concreción: uno es el diseño curricular base y eso fue durante la época de elaboración, lo que luego formalmente, oficialmente, no se le llama diseño curricular base, se le llama "enseñanzas mínimas", eso es lo que una vez debatido y ya formalizado, mediante un decreto, se estableció como las enseñanzas mínimas de la educación primaria y secundaria obligatoria para todo el Estado español, para toda España. Pero eso es el primer nivel de concreción y luego a partir de ahí los equipos técnicos de las comunidades autónomas tomaban estas enseñanzas mínimas y hacían una propuesta de lo que se conoce como el "currículo", que es la propuesta de currículo de las comunidades autónomas con competencias a partir de esas enseñanzas mínimas. Pero la propia ley establecía que las comunidades autónomas en su desarrollo y concreción de las enseñanzas mínimas, no podían llegar a cerrar el curriculum porque tenía que haber una posibilidad de adaptación por parte de los centros educativos, que estaban obligados a hacer un proyecto curricular de centros y sectores educativos. Este proyecto curricular de centros era el que acababa concretando ese currículo establecido por las comunidades autónomas. La idea es que pensamos cómo se podía garantizar la continuidad y la coherencia de las intenciones educativas que se establecen a un nivel muy genérico, hasta aquello que se acaba trabajando en el aula; todos sabemos que luego en este paso de un nivel a otro de concreción y en el aula se pierde y se añade. Afortunadamente, eso se ve como algo positivo, pero lo que sí se debiera garantizar es la continuidad mínima con las intenciones educativas desde los fines generales hasta lo que es la concreción del trabajo en los centros educativos.

MARL: Hay un renglón que tú dices fue innovador y parece que muy desafiante, lo conocimos más o menos de cerca aquí en México con la presencia de algunos profesores que estuvieron trabajando con nosotros y es el de la integración de las personas con necesidades educativas especiales: ¿Qué balance harías ahora? ¿Qué tanto realmente se avanzó en ese sentido? ¿Qué queda por hacer?

CCS: Bueno, pues yo creo que se avanzó muchísimo, digamos que en nuestro caso, lo que es el trabajo con niños y con jóvenes con necesidades educativas especiales, graves y permanentes. Esta temática jugó un papel importantísimo en toda la reforma, aunque en realidad partió de una propuesta que se elaboró en Cataluña en su primera versión al modelo, para hacer una adaptación del curriculum establecido con carácter general a la Ley de Integración e incorporar a los alumnos con necesidades educativas especiales, digamos en el 1980 o por ahí. En ese entonces todavía funcionaban para la educación especial los famosos PDI (Programas de Desarrollo Individual), que eran en realidad un currículo alternativo al curriculum oficial, pero como eso pasó a ser competencia de las comunidades autónomas, en aquel momento Cataluña se planteó la adecuación de los PDI y cuando nos pidieron nuestra opinión y propusimos que lo que se tenía que hacer no era adaptar un curriculum alternativo sino revisar el curriculum general para ser lo suficientemente abierto y flexible, de tal manera que se pudiera hacer adaptación curricular en función de las características de los estudiantes, no sólo en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales sino de todo el alumnado, ahí fue cuando hicimos esta propuesta de modelo de curriculum cuya finalidad en un principio no era servir de base para el diseño curricular de la reforma, sino para desarrollar una política de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en Cataluña. Eso luego ya se engarzó con el tema de la reforma educativa española y cuando llegó el momento de planear su desarrollo el modelo que existía a nivel operativo y que se había utilizado, era ése.

FDBA: Digamos que era un programa curricular que inició centrado en la perspectiva de la integración de personas con necesidades educativas especiales y cambia a una propuesta más abierta y potente de educación para todos...

CCS: Exactamente. El trabajo con los alumnos con necesidades especiales fue fundamental porque está en el propio origen del planteamiento curricular de la reforma, luego de eso se generalizó al conjunto de la reforma y realmente dentro de ella y de la LOGSE las necesidades educativas especiales fueron objeto de una atención especial. Realmente pasamos en diez años de una situación en donde la inmensa mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales estaba atendida en centros específicos, a una situación a finales de los noventa en donde la inmensa mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales está en régimen de integración en escuelas ordinarias, excepto casos de

extrema gravedad, de multidiscapacidad, donde efectivamente no es posible; esto no lo pone nadie en causa ya, al menos en la educación primaria. En la educación secundaria tiene todavía una aceptación no tan entusiasta, pero tampoco rechazo, porque a los profesores de educación secundaria los alumnos que les perturban no son los de necesidades educativas especiales, son los alumnos que etiquetan como "revoltosos". Este cambio de cultura por lo demás espectacular, es otro de los logros indudables en todo el proceso de reforma, que nadie pone en entredicho.

MARL: Eso precisamente quería preguntarte, si se ha logrado un cambio de cultura educativa que es el más difícil.

CCS: Totalmente. Ese es otro de los logros, sin lugar a dudas, que se ha producido, hacer que realmente el alumno integrado reciba en un centro ordinario la atención necesaria, que en teoría todos estamos de acuerdo que la integración es la mejor respuesta educativa para el alumno con necesidades educativas especiales, siempre y cuando se garantice que tiene los recursos y los apoyos necesarios. Por ejemplo, en los centros de secundaria no solamente hay psicólogos y pedagogos, profesores de psicología y pedagogía, como les llamamos nosotros, sino que hay también profesores de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales integrados. En las plantillas de los centros de primaria hay un profesor por grupo, más los especialistas, más un profesor de plantilla de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales integrados. Ha habido un esfuerzo económico importantísimo y últimamente también, aunque hay que decir que en estos últimos ocho años, esa progresión en inversión de recursos, sobre todo personales, de apoyo a la integración, se vio sensiblemente disminuida; esperemos que ahora vuelva a despegar.

MARL: Y en cuanto a la acreditación de nivel a nivel de escolaridad: ¿Tuvieron alguna dificultad?

CCS: Ha habido dificultades de comprensión, de aceptación, pero siempre al final de la educación. Ha habido un aspecto que ha facilitado mucho esto y es que la LOGSE comportó un cambio de normativa de la evaluación, entonces, la promoción sin ser automática, sí proponía que a lo largo de la educación primaria los alumnos podían repetir como máximo un año, un curso, y en educación secundaria otro curso y excepcionalmente uno más. La promoción no está ligada a superar todas las áreas sino a un juicio del equipo de profesores del centro respecto a qué era mejor para el alumno si promover o permanecer un año más independientemente de que hubiera suspendido una, dos o tres asignaturas, esto también ha facilitado mucho el que no se crearan problemas de acreditación durante el proceso de educación obligatoria.

MARL: Y en definitiva, por lo que dices, la integración es una característica de la reforma, un componente que los nuevos signos políticos no han intentado revertir pues ha sido ampliamente aceptado por todos los sectores ¿verdad?

CCS: Como hay cosas que son irreversibles, todo esto de la ampliación de la educación obligatoria, el principio de una cierta autonomía curricular por parte de los centros en lo que es la concreción del currículum, componentes del currículum como la integración de alumnos que es la mejor respuesta educativa posible en la atención a los niños y niñas y jóvenes con discapacidades. Otro aspecto por ejemplo que nadie cuestiona, es que hoy los profesores en España hablan habitualmente, sin que eso les perturbe, de que enseñan procedimientos y que enseñan actitudes, que enseñan valores, es decir, todo esto ha entrado a formar parte de lo que es el vocabulario. Bueno, al lado de eso hay mil problemas, pero eso ha supuesto un cambio, realmente sólo falta leer revistas o tomar un cuaderno de pedagogía de hace quince años y verás que ni el lenguaje, ni los problemas son los mismos; muchas cosas tienen que ver con la propia evolución, pero ahí se ve cómo ya han pasado a formar parte del acervo común términos, planteamientos, que estaban en la reforma originalmente.

FDBA: En relación a esto del cambio cultural, y en cuanto a los docentes, estás comentando que hay un cambio en los lenguajes y concepciones, lo que hablan ahora, lo que problematizan respecto a los temas educativos. Yo tengo muy presente aquel trabajo donde Ignacio Pozo dice que lo que cambia mucho es esta representación acerca de lo educativo, que sí se introducen innovaciones, nuevas formas de enseñanza, pero que hay mucha resistencia a cambiar la cultura de la evaluación. ¿Cuál es tu punto de vista? ¿Cuáles son a tu juicio los cambios más significativos en los profesores? ¿Qué tarea pendiente queda todavía por hacer?

CCS: Pues yo diría que lo pendiente es un 99% y lo que se ha conseguido es un 1% y aclararía inmediatamente después de eso que ha merecido la pena ese 1% y que si no se hubiera intentado, tampoco ese 1% hubiera cambiado. Quiere decir que yo veo una cierta ingenuidad del académico, que se plantea los cambios y las transformaciones sociales realmente complejas, en términos de poner de relieve lo que no se ha conseguido, menospreciando la importancia de los pequeños cambios que sí se han conseguido. Poner en marcha procesos de transformación social amplios de verdad, genera resistencia, reacciones y si al final se consigue ese 1%, ese 1% es extraordinario a condición de no olvidar que continúa habiendo el 99% que no se ha conseguido y que por lo tanto hay que continuar. Yo nunca creí que con la reforma fuéramos a resolver los problemas de la educación española, nunca me lo creí porque primero, suponiendo que hubiéramos acertado, que ya es mucho suponer, suponiendo que se hubiera hecho bien todo, hubieran aparecido nuevos problemas, nuevas dinámicas. Yo no conozco ningún cambio en la historia de la humanidad, que haya sido de

verdad un cambio profundo, que primero, no haya costado cuatro, cinco, seis décadas de llevar a cabo, segundo, que no haya provocado contrarreacciones en ocasiones realmente virulentas, digamos de negación. Todo cambio verdadero siempre es un cambio complejo y difícil y que no consigue más que una pequeñísima parte de lo que se pretende, que implica reacciones en contra. Al final lo que hay que valorar es, primero, que uno debe ser muy prudente y pensar que esto es a largo plazo, segundo, que uno nunca acierta todo lo que quisiera acertar y tercero, que incluso cuando se acierta a veces no es posible, porque las dinámicas sociales son complejas y no basta con tener la razón académica o científica para que fundamentando las propuestas de cambio en eso los cambios se produzcan. En fin, que hay que darle mucho tiempo y hay que estar dispuesto a corregir y ajustar incesantemente.

FDBA: Explicanos dónde ubicas ese 1% del cambio, especialmente en lo que hace a los profesores:

CCS: En los aspectos que ya he comentado y, por ejemplo, en la ampliación de la educación obligatoria, en la toma de conciencia de que no hay que enseñar solo hechos y conceptos sino que hay que enseñar a saber hacer, a saber estar, y en que los profesores sepan que son agentes del currículo.

FDBA: ¿Qué dirías ha sido lo sustancial en la transformación de las prácticas educativas al interior del aula?

CCS: Yo diría que falta mucho, yo ahí soy un poco más pesimista, primero porque eso creo que es lo que más cuesta cambiar, y segundo porque yo siempre he pensado que en realidad ya antes de la reforma había muchos profesores que hacían magníficas prácticas y no sé si los que hoy en día siguen haciendo magníficas prácticas las harían igual si no hubiera habido la reforma. Pero creo que ahora las pueden hacer mejor, con más tranquilidad y con más apoyo, lo cual tampoco es una cuestión menor. Ahí vería una gran diferencia hasta 1996 pues a partir de entonces los profesores más innovadores probablemente no han dejado de hacerlo, pero hasta 1996 lo hacían con apoyo y con reconocimiento. La administración no hace el cambio, pero sin el apoyo promocional de la administración no hay cambio social amplio en verdad.

MARL: Al hilo de todo esto, tú has sido invitado a participar en varias reformas educativas en Latinoamérica: en Brasil, en Chile, en México en algún momento, aunque creo que en un nivel menor. Sé que la pregunta que te hago es muy compleja, pero: ¿cuál sería en este momento tu visión de lo que ha sucedido con estas reformas educativas?

CCS: Yo diría que no he sido invitado a participar en tantas reformas educativas en Latinoamérica: en algunos momentos puntuales he asesorado a Argentina en

la elaboración de lo que ellos llaman los contenidos curriculares básicos. Pero muy puntualmente en el inicio, participando en un seminario y aportando ideas, pero no en un asesoramiento continuo. En Chile, tres cuartos de lo mismo, digamos que yo he participado en reuniones con gente del ministerio, en donde hemos intercambiado opiniones y en Brasil es donde quizá tuve una presencia un poco mayor en lo que fue el proceso de elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales.

MARL: ¿En qué medida estos procesos se inspiran o son similares a la reforma educativa española?

CCS: Lo que pasa es que todos ellos, más algunos otros desde luego, han tenido a la Reforma española como referente por una razón fundamental, porque es una de las reformas en donde mayor esfuerzo de explicitación se ha hecho de los principios, de los procedimientos y del modelo seguido para diseñar, elaborar propuestas e implementar cambios. Cuando las experiencias son muy ricas pero desestructuradas y difusas es mucho más difícil tomarlas como referencia que cuando uno se encuentra con una propuesta que se plantea de forma sistemática y organizada, desde cómo elaborar el curriculum hasta cuáles son las medidas de desarrollo curricular.

En casi todas esas reformas latinoamericanas te encuentras objetivos definidos en términos de capacidades, en todas te encuentras el principio de autonomía curricular de los centros como un principio importante. Es decir, te encuentras una serie de elementos prácticamente en todas las propuestas de reforma educativa hechas en Latinoamérica en los noventa, que no tienen sólo su referente en la reforma española, porque en realidad son ideas que están flotando por ahí por lo que atribuir a ella –la reforma española– solamente la influencia es quizás excesivo.

MARL: ¿Te parece que hubo un trasuntamiento o copia de los aspectos generales del modelo? Porque algunas personas llegaron a decir que sí era una especie de réplica, incluso como si se tratara de una especie de colonialismo intelectual. ¿Tú como lo miras, César? ¿Crees que hubo demasiada imitación en ese sentido?

CCS: La verdad se me hace difícil responderte, porque no conozco tampoco lo suficiente desde dentro, es decir, yo no participé en la toma de decisiones que pudo llevar a esas reformas. En todo caso, las ideas las encuentras en la reforma española, insisto, en una forma sistematizada, pero todas ellas por separado las puedes encontrar, por ejemplo, en la reforma inglesa. Es decir, que son todas ellas ideas que pululan y que las puedes encontrar en la reforma inglesa o en la reforma francesa; lo que pasa es que en la española estaban sistematizadas y yo no creo por tanto que fuera una copia demasiado mimética, pues de ser así se hubieran copiado otras cosas que no se copiaron.

FDBA: ¿Qué puedes decirnos sobre la postulación de unos ejes transversales?

CCS: Lo de los ejes transversales fue otro elemento que aparece ahí. Pero es verdad que lo de los ejes transversales aisladamente lo encuentras también en el curriculum inglés, la diferencia es que en el curriculum español está formalizado, estructurado y sistematizado todo en una perspectiva de conjunto. En la reforma española dimos una gran importancia a todo lo que llamamos las "medidas de desarrollo curricular" y siempre decíamos y está escrito así que el curriculum por sí solo no sirve de nada si no se ponen en marcha una serie de medidas de desarrollo curricular que tienen que ver con programas institucionales de formación inicial y de servicio al personal, programas de elaboración de materiales didácticos, programas de potenciación de la innovación, programas de evaluación de prácticas docentes, programas de supervisión, programas de orientación y de puesta en marcha de servicios a todo el profesorado. Y, por cierto, todas estas medidas han sido copiadas en mucha menor medida.

MARL: En efecto, como dices, muchas de las ideas estaban en el zeitgeist, la atmósfera intelectual de la época.

CCS: Yo creo que sí, tampoco inventamos la pólvora en España, lo que hicimos fue ver cuál era la tradición, analizar cuáles eran las prácticas más exitosas de colectivos de profesores, ver cuál era el panorama internacional, hacer un análisis de lo que nos parecía más sensato y de alguna manera organizar y estructurar todo eso en una propuesta de conjunto. La novedad es la articulación y estructuración de todo eso en una propuesta global.

FDBA: Quisiera volver al tema de los ejes transversales: me gustaría escuchar tu comentario acerca de qué balance haces al respecto, qué logros, qué cosas quedaron pendientes, porque la introducción de los ejes transversales implica un cambio muy fuerte en un proyecto curricular, en los profesores, en toda la dinámica de la institución educativa...

CCS: Bueno, yo creo que ahí, como en muchos temas, hay que diferenciar primero por niveles educativos y luego a nivel de lo que podríamos llamar la representación de lo que debería ser y lo que realmente se hace. A nivel de prácticas educativas, yo diría que nadie duda que los temas transversales que antes estaban fuera del curriculum han de insertarse en él, nadie duda que todos los contenidos y objetivos relativos a eso tienen que estar inscritos en el curriculum, se tienen que trabajar; eso es un avance, porque hace quince años no lo teníamos. ¿Hasta qué punto eso se traduce en las prácticas educativas? yo diría que ahí es donde hay que hacer la diferencia por niveles educativos: en la educación infantil y primaria sin lugar a dudas ha habido avances espectaculares y gran parte de estos temas transversales han ido entrando a lo que es el trabajo en las aulas. En la secundaria muchísimo menos, porque el personal de secunda-

rias tiene una tradición mucho más disciplinaria y le es mucho más difícil, y tan es verdad que hay menos modelos de cómo transversalizar determinados temas a través de las disciplinas, y por lo tanto ahí es uno de estos puntos en que yo diría que falta mucho por hacer aunque se agradezca lo realizado.

FDDB: En torno a los llamados ejes transversales es donde realmente se interpela el currículum desde la sociedad, es donde aparece la idea de una formación o desarrollo del individuo en un sentido más amplio, lo que nos lleva a declarar que los fines de la educación no pueden estar centrados nada más en el aspecto academicista y menos en el aprendizaje de contenido disciplinar per se...

CCS: Ya, pero tienes que darte cuenta que a los profesores de secundaria les cuesta tanto porque, en nuestro país al menos, son especialistas en la materia que enseñan y les cuesta tratar los temas transversales. Pero también hacen falta modelos operativos concretos, sobre cómo trabajar desde diferentes disciplinas estos temas transversales. Aquí, como en muchos otros temas de la reforma, yo creo que a veces somos muy injustos con el profesorado, porque pedimos que hagan cosas que son muy difíciles y para las que nosotros mismos no les damos modelos operativos ni reales, concretos, que pudieran al menos servirles como punto de arranque para poder llevar a la práctica lo que a nivel de principios está muy claro. Yo creo que en esto tenemos limitaciones de conocimiento científico técnico por parte de las distintas ciencias de la educación, porque muchas veces las ideas parecen claras, somos muy buenos diciendo a los profesores lo que deberían hacer, pero somos mucho menos buenos dándoles instrumentos sobre cómo hacerlo. Ahí hay un reto que también deberíamos asumir. Por ejemplo, el discurso sobre la atención a la diversidad resulta fácil, pero cuando tienes un aula con treinta alumnos, -aquí me consta que son mucho más- y tienes uno digamos que es un borderline, uno digamos que tiene problemas motóricos, dos que tienen problemas de lenguaje severos, tres magrebies, dos que además acaban de llegar y no están escolarizados... pues claro, poner en marcha actividades diversificadas y diversificables y que los alumnos puedan entrar a estas actividades desde diferente nivel no es fácil de hacer, y no tenemos muchos modelos concretos de prácticas en condiciones reales para ofrecerles a los profesores. En consecuencia, cuando nos dicen que somos unos teóricos, pues tienen parte de razón.

FDDB: Y probablemente nosotros mismos, ya sea los psicólogos, los pedagogos o los didactas deberíamos revisar si en nuestro espacio de docencia o de formación de esos profesionales también hemos incorporado toda esta idea de atención a la diversidad que estamos demandando que incorporen los profesores a sus prácticas.

CCS: Una de las cosas que aprendí en el proceso de reforma y que más me han servido, es justamente darme cuenta de las limitaciones científico-técnicas que tenemos desde las llamadas Ciencias de la Educación y concretamente de la Psicología de la Educación para dar respuestas operativas y concretas a muchas de las cosas que proponemos y postulamos. A nivel de discurso las tenemos claras, pero luego los profesores encuentran difícil su aplicación y se resisten. Muchas veces no saben cómo hacerlo y no somos capaces de ayudarles o de darles elementos para lograrlo. En el proceso de la reforma educativa española yo esto lo sentí muchísimas veces, situaciones en las que dices: ¡no sé más y debería saber!, ¡no sé más ni dónde puedo buscar!

Ahora, quizá me he pasado porque, pese a lo dicho, creo que en este momento hay muchos instrumentos inspirados en principios constructivistas que pueden ser de gran utilidad. Yo mismo utilizo muchas herramientas a nivel técnico que están inspiradas en el constructivismo. Es decir, hago cosas como explorar estados iniciales, aplicar secuencias de elaboración en los contenidos, usar instrumentos de motivación, proponer metas más centradas en procesos que en resultados, emplear mapas conceptuales tanto a nivel de evaluación como a nivel de organización de contenidos, recurrir a estrategias didácticas de cesión del control, y otras muchas herramientas posibles. Hay una gran diversidad de instrumentos elaborados dentro del enfoque constructivista, pero en ese contexto yo diría que lo más útil que le puede proporcionar el constructivismo a un profesor no es la psicología didáctica, sino las herramientas de análisis de lo que hace, para entender lo que hace, porqué lo hace, cómo lo hace y qué resulta de ello. No darle la respuesta sino darle elementos para que él sea capaz de generar la respuesta, porque lo otro no lo conseguiremos nunca, porque cada proceso educativo es diferente, cada grupo es distinto, entonces nunca encontraremos, yo creo sinceramente, nada que se pueda aplicar de manera mecánica y automática. Por ejemplo, en lo que atañe a las prácticas de evaluación, lo que explicábamos recientemente en un congreso en Veracruz es que el reto desde el punto de vista de una formación constructivista no es decirle a un profesor cómo tiene que evaluar, sino decirle "cuando evalúas de esta manera, lo que merece la pena mirar, para ver si te sale bien o no te sale bien, es esto y aquello"; es decir, dar estos instrumentos de lectura porque creo que eso es lo que le servirá luego en cualquier lugar. Es muy importante que conozca diversos modos de evaluar, pero es más importante que tenga instrumentos para saber cuándo puede utilizar uno u otro adecuadamente.

PERFIL PROFESIONAL: UNA PREOCUPACIÓN SIEMPRE PRESENTE

MARÍA ADRIANA AUDIBERT ARIAS

RESUMEN

Los actuales procesos de Acreditación en los cuales participan las carreras Universitarias en nuestro país, han puesto de relieve la importancia de la definición de sus Perfiles Profesionales. El Perfil Profesional es el referente de todo Currículo, de allí que es fundamental considerar el Diseño Curricular como el proceso que le da forma al currículo ya que fundamenta la carrera profesional, determina el Perfil Profesional, organiza la estructura curricular y realiza una evaluación continua del currículo. Específicamente, frente a la definición del Perfil Profesional se deben considerar los componentes que lo integran.

Si aceptamos que en la Sociedad del Conocimiento se debe formar en competencias y no en contenidos, el presente artículo muestra cuáles son esos componentes a considerar expresados en las competencias que se acuerda desarrollar y apoyar en cada uno de los alumnos a los cuales se les va a certificar, dentro del nuevo paradigma, sus competencias profesionales.

Palabras clave: Perfil Profesional; Currículum; Diseño Curricular; Competencia.

PROFESSIONAL PROFILE: AN ALWAYS PRESENT CONCERN

ABSTRACT

The Accrediting processes in which university carriers of our country are currently participating have highlighted the importance of the definition of their Professional Profiles.

The Professional Profile is the base for every resume. Therefore, the Resume Design is a fundamental process considered as the basic structure supporting the professional carrier of the applicant. It determines his or her Professional Profile, organizes the curricular structure and allows a permanent evaluation of the resume. In particular, regarding the definition of the Professional Profile, the components integrating the same shall be considered.

If we accept that in the Society of Knowledge people shall be prepared in the area of competences and not in contents, the present article shows which are the components to be considered, expressed through the competences agreed to be developed, and reinforced in each student.

whose professional competences are to be certified within this new paradigm.

Key words: Professional Profile, Resume, Resume Design, Competence.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de formación profesional en las universidades chilenas se enmarcan actualmente en un escenario nuevo que es el de la acreditación. En esta perspectiva, la definición de los Perfiles Profesionales de las carreras universitarias cobra real y fundamental importancia, dado que como ha indicado la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) el marco para la evaluación de las carreras es el Perfil de Egreso, formulado sobre la base de las normas de la profesión y las orientaciones institucionales.

Estos procesos exigen una definición pertinente y congruente al quehacer específico de una carrera. Así, el Perfil Profesional debe contemplar las competencias a apoyar y desarrollar en cada uno de los alumnos y que han sido definidas teniendo en cuenta tanto el mundo académico como el mundo externo a la Universidad, esto es, el mundo social y laboral vinculado a la carrera.

La CNAP, ha definido perfil de egreso como "el conjunto de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que todo egresado debe dominar como requisito para obtener el título habilitante para ejercer su profesión". (CNAP, 2001). Lo que se certifica, por lo tanto, no son los "estudios" que alguien ha realizado, sino su competencia profesional.

En más de una ocasión se ha señalado que la formación Universitaria dista de lo que el entorno laboral y social requiere; una visión de la educación centrada en contenidos y no en las competencias del perfil profesional, produce una formación universitaria lejos de la sociedad y del conocimiento operativo que ésta requiere.

De tal manera que hoy es imprescindible que las carreras hagan una revisión y/o redefinición de sus Perfiles Profesionales, que contemplen las competencias académicas, ocupacionales y de personalidad que permitan, en forma prospectiva, responder a las demandas de la sociedad.

Es por esto, que este trabajo pretende dar una primera aproximación a los elementos necesarios de considerar en la explicitación de un Perfil Profesional.

Entendiendo que es el Perfil Profesional el referente directo de un curriculum y que la revisión del currículo está dirigida a analizar las relaciones que existen entre las demandas de un Perfil Profesional determinado y los requerimientos académicos que la estructura universitaria ha planificado y programado para llegar a satisfacerlo, es que se comenzará por conceptualizar lo que curriculum involucra.

CURRICULUM

El curriculum es una selección de la cultura pedagógicamente adaptada por la escuela, por lo tanto no se puede comprender fuera del contexto concreto en que se realiza ni de las opciones político-ideológicas, sociales y epistemológicas que se sustentan, y cuyos contenidos se transmiten tanto por lo que se declara explícitamente como el objeto a enseñar como por lo que se oculta y se deja de enseñar. En efecto, en el curriculum se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa –ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos– que, tomados en su conjunto, muestran la orientación general del sistema educativo (Coll, 1997).

El vocablo Currículo proviene de la palabra de origen latín *Curriculum* que significa Plan de Estudios. La Real Academia Española (1984) lo define como "Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades". Si bien todos entendemos lo que es, en términos generales, expresar lo que es el curriculum es difícil, pues prácticamente cada especialista tiene su propia definición con matices diferenciales, de tal forma que existen diversas acepciones de este término. Además, toda concepción del curriculum conlleva un significado político, que concierne a cuestiones relativas a quién debe tomar las decisiones y cuál debe ser el papel de los diferentes agentes implicados. De este modo, Bolívar (1999), expresa que las diferencias entre las definiciones de curriculum provienen de valores, prioridades y opciones distintas no siendo una cuestión imprescindible lograr una definición simple de curriculum, que podría bajo una aparente claridad ocultar diferencias, pues al aceptar la complejidad y pluralidad conceptual, se ponen de manifiesto las diversas dimensiones o caras que constituyen la educación.

Coll (1997) señalando la importancia del currículo indica que en él se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa –ideológicos, pedagógicos psicopedagógicos– que, tomados en su conjunto, muestran la orientación general del sistema educativo. Así, para él, el currículo es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas.

Un análisis que realiza Díaz Barriga *et al.* (1992) acerca de las diversas definiciones que se encuentran de curriculum, permite ratificar el hecho de la existencia de múltiples formas de entenderlo cuando observa que algunas de ellas se refieren al currículo incluyendo elementos internos tales como especificación de contenidos, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro-alumno, recursos materiales y horarios y, otras, incluyen cuestiones tales como las necesidades y características del contexto y del educando, y los medios y los procedimientos para la asignación de recursos y características del egresado.

Un gran aporte a la concepción de lo que Curriculum involucra, es lo que a continuación se expresa:

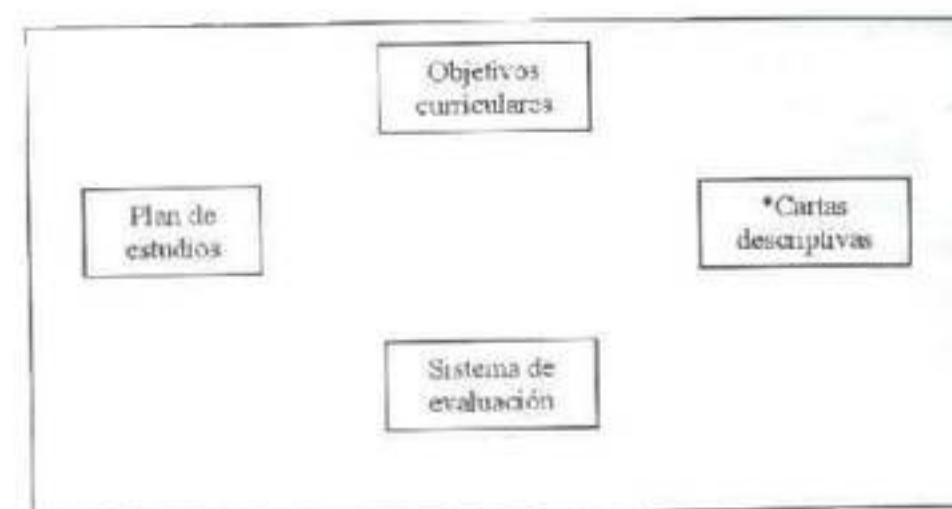
Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. El currículo, más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que plantea en situaciones puntuales y también concretas (Stenhouse, 1984).

COMPOSICIÓN DEL CURRÍCULUM

Los currícula difieren entre sí en razón de las circunstancias y características peculiares de los procesos de enseñanza-aprendizaje que norman. Empero, aunque los currícula difieren en cuanto al nivel, la duración de los estudios, los propósitos, etc., comparten una estructura o composición común; en ellos se encuentran los elementos que se muestran en la Figura 1.

1. **Objetivos Curriculares:** son los propósitos educativos generales que se persiguen con un sistema específico, particular, de enseñanza-aprendizaje.
2. **Plan de Estudios:** es el conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares, así como la organización y secuencia en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje.
3. **Cartas Descriptivas:** son las guías detalladas de los cursos, es decir, las formas operativas en que se distribuyen y abordan los contenidos seleccionados.
4. **Sistema de Evaluación:** es la organización adoptada, respecto a la admisión, evaluación, promoción y acreditación de los alumnos. Mediante este sistema se regula el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes, en función de los objetivos curriculares (Arnaz, 1983).

Conviene destacar que el curriculum es un sistema, en cuanto que es un todo organizado cuyas partes son interdependientes; los cuatro elementos destacados deben estar coordinados entre sí para que se logre el propósito central de todo curriculum: guiar un proceso de enseñanza-aprendizaje, organizándolo. Un curriculum en el cual no hay concordancia entre sus elementos, provoca una conducción desordenada y hasta contradictoria de la enseñanza y el aprendizaje (Arnaz, 1983).



(*) en Chile, el término programa ha estado asociado al de cartas descriptivas

Figura 1: Elementos que conforman un Curriculum.
Fuente: Arnaz, 1983

DISEÑO CURRICULAR

Planeación Educativa

Cualquier diseño curricular debe apoyarse en la planeación educativa para, de esta manera, efectivamente contribuir al logro de los objetivos socialmente válidos a través de la educación. De acuerdo con Llarena, McGinn, Fernández y Álvarez (1981) citados por Díaz-Barriga *et al.* (1992) la planeación educativa es:

...el proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización.

La planeación educativa requiere siempre de un proceso lógico y sistemático con la finalidad de que se realice en las mejores condiciones posibles. La Figura 2 muestra las fases que se distinguen en la planeación.

Centrando el interés en la Planeación Universitaria, ésta se debe realizar con base en cuatro supuestos definidos por Taborga (1980, En: Díaz-Barriga *et al.*, 1992):

1. Supuesto epistemológico
2. Supuesto axiológico
3. Supuesto teleológico
4. Supuesto futuroológico

El supuesto epistemológico establece que la planeación se fundamenta en un principio de racionalidad. Dos aspectos se destacan en este supuesto: primero, los fundamentos conceptuales de la planeación y, segundo, los métodos de conocimiento que se utilizan en el proceso de planeación. El supuesto axiológico es el que asume determinados valores que sirven para validar y orientar las distintas fases del proceso de planeación y, para diseñar posibles opciones de acción y establecer criterios sobre cuál de éstas es la más conveniente. El supuesto teleológico considera que la planeación está condicionada al logro de ciertos fines, objetivos y metas. El supuesto futuroológico considera que la planeación posee una dimensión anticipatoria; tiene sentido de futurización.

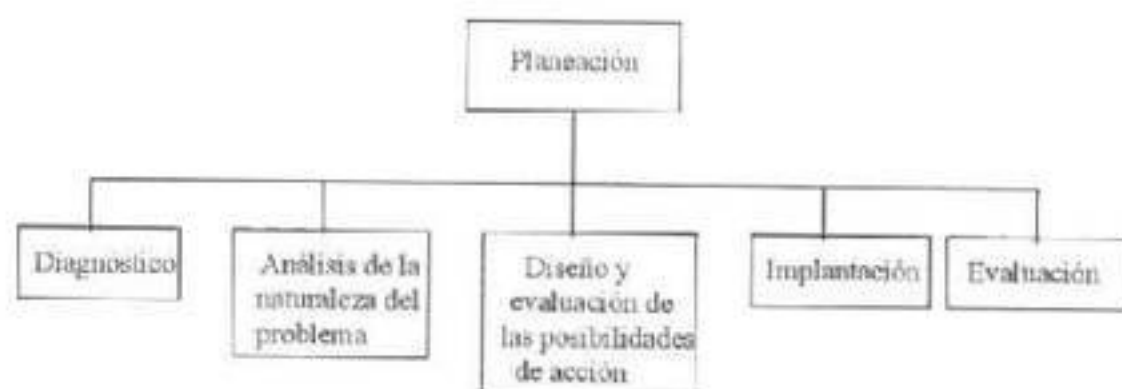


Figura 2: Fases de la Planeación

Fuente: Díaz-Barriga et al., 1992

De acuerdo al mismo autor, las etapas de la planeación universitaria son:

1. Captación de la realidad
2. Formulación de valores
3. Diagnóstico de la realidad
4. Futuro deseado de la universidad
5. Medida existente para actuar en la realidad universitaria
6. Futuro factible de la universidad
7. Selección del futuro de la universidad
8. Elaboración de planes y proyectos
9. Ejecución de planes y proyectos
10. Evaluación y seguimiento

Sin embargo, es necesario reconocer los problemas que plantea la planificación de la educación, en particular en los países en desarrollo, los cuales surgirían, como lo indica IIPE (1990), en la etapa de aplicación de los planes, lo cual

se explica por causas metodológicas y estructurales.

En el *plano metodológico*, en la elaboración de las políticas y de los planes se ignoran, casi sistemáticamente, las condiciones de aplicación de esas políticas y esos planes, y su posibilidad de ejecución. La información utilizada para elaborar los planes es ante todo de naturaleza cuantitativa. Poco responde ésta a sus imperativos de ejecución y de buena gestión, ya sea en los establecimientos, o en el conjunto del sector educacional. Por ello, en la selección de objetivos y de programas no se suelen tener suficientemente en cuenta los medios reales de administración. Además, casi nunca se completa la preparación de los planes con la preparación de programas de acción y planes de ejecución detallados donde se precisan sus fases de desarrollo, las medidas que se han de tomar y los instrumentos y procedimientos de acción que se utilizarán, así como las instituciones y los protagonistas que deben intervenir en las diferentes etapas de su aplicación, etc.

En el *plano estructural*, la lentitud y la falta de profesionalismo y de motivación que caracterizan en numerosos países a los aparatos de la administración de la educación generan atascamientos que se traducen en una aplicación deficiente de los planes (IIPE, 1990).

La Figura 3 esquematiza las fases, dimensiones y sectores de la planeación, así como las áreas de la planeación educativa y los aspectos de cada área.

DISEÑO CURRICULAR

La función de diseñar el currículum es una de las facetas más relevantes dentro del conjunto de prácticas relacionadas con su elaboración y desarrollo, recogiendo los aspectos de orden técnico pedagógico más genuinos, a través de los que cobra forma y queda preparado para su implantación en la práctica (Gimeno Sacristán, 1989).

El diseño curricular, como indican Díaz-Barriga *et al.* (1992) y Beauchamps (1975), forma parte de la planeación educativa, y debe contemplar todas las dimensiones de la planeación, así como las características del nivel educativo con que se trabaja. Coll (1997), señala que elaborar un diseño curricular supone, entre otras cosas, traducir los principios que se plasman en un currículum en normas de acción, en prescripciones educativas, con el fin de elaborar un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica.

Por diseño curricular se entiende al conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículum, lo que quiere decir que para conformar un currículum es necesario desarrollar el proceso de diseño curricular; por su parte, Gimeno Sacristán (1989) señala que el diseño es la función de ir dándole forma progresivamente al currículum en diferentes etapas, fases o a través de las instancias que lo deciden y moldean.

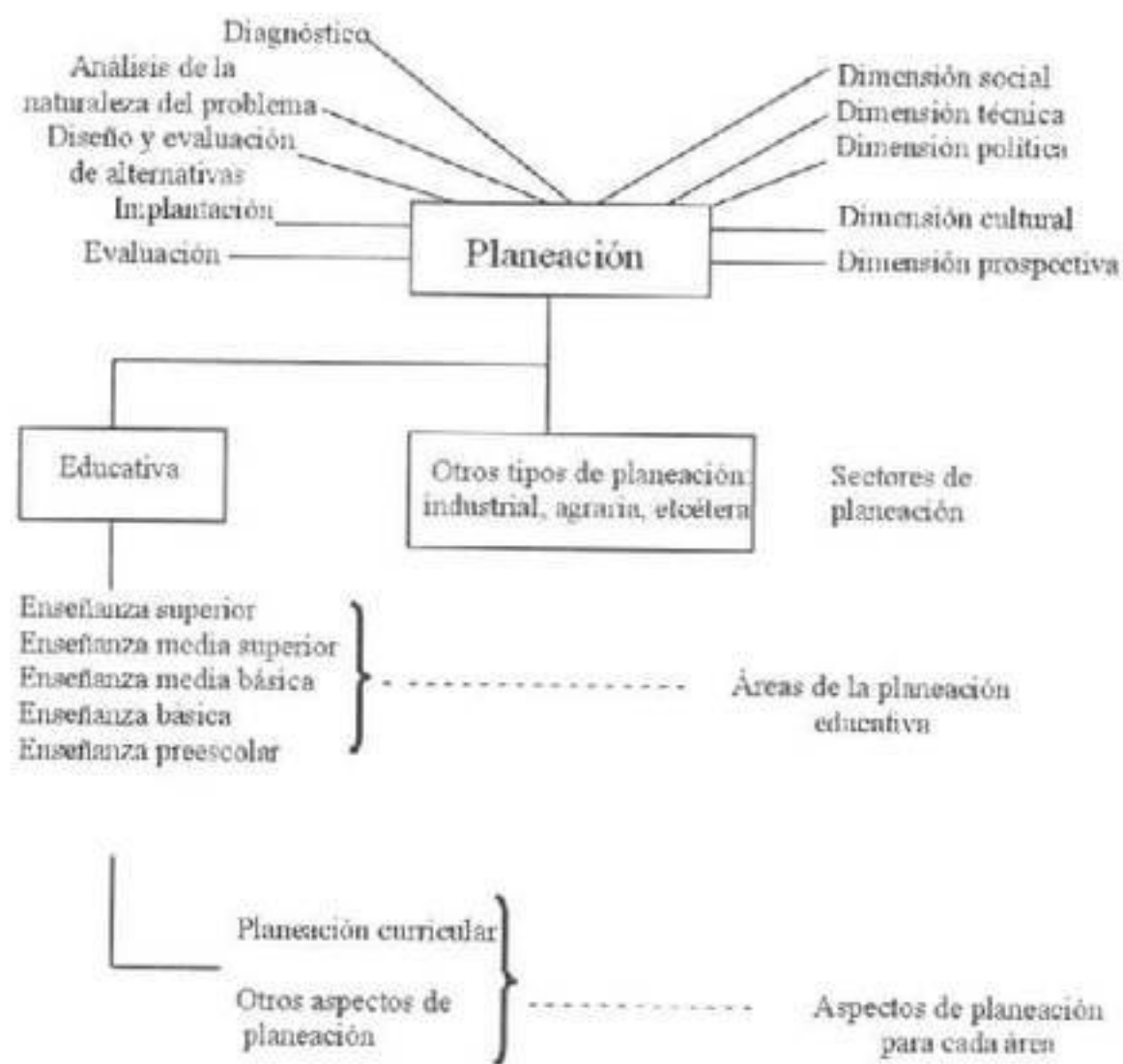


Figura 3: La planeación, sus fases, dimensiones y sectores: áreas de la planeación educativa y aspectos por área.

Fuente: Díaz-Barriga et al., 1992

El diseño del curriculum tiene que ver con el momento de prever el desarrollo o realización de la enseñanza para que las finalidades del primero se lleven a cabo, en coherencia con ciertas teorías o principios pedagógicos, organizando los contenidos y la actividad en función de ciertas teorías del aprendizaje humano, principios metodológicos, prever determinados medios, condiciones del ambiente de aprendizaje, etc. En la medida en que los curricula no son meras selecciones de contenidos sino todo un proyecto educativo a desarrollar en la práctica, el diseño curricular y el diseño de la enseñanza son conceptos prácticamente coincidentes, puesto que es preciso prever aspectos mucho más complejos que las meras condiciones de aprendizaje de unos contenidos intelectuales.

El mismo Gimeno Sacristán (1989) reflexiona sobre el diseño del Curriculum diciendo:

...es la realización de una práctica en la que es preciso deliberar entre opciones, considerar circunstancias particulares de la situación en la que se aplica, para la que no se puede disponer de estrategias rigoristas ni de fundamentos muy precisos.

De acuerdo a varios autores citados por Díaz-Barriga et al. (1992) entre los que se cuentan Tyler, Arredondo, Acuña, De Ibarrola y Johnson el diseño curricular comprende las mismas etapas que la planeación (diagnóstico, análisis de la naturaleza del problema, diseño y evaluación de las posibilidades de acción, e implantación y evaluación) y puede enfocarse también desde diferentes dimensiones (social, técnica, prospectiva, política y cultural). En el diseño curricular se distinguen las fases de Análisis Previo, Diseño Curricular, Aplicación Curricular y Evaluación Curricular. En la Figura 4 se representan estas fases.

Debe entenderse que el desarrollo y/o diseño curricular es un proceso, y el currículo, es la representación de una realidad determinada, resultado de dicho proceso.

La metodología de diseño curricular elaborada por Díaz-Barriga et al. (1992) toma sus bases de la teoría técnica del curriculum y consta de cuatro etapas generales que se esquematizan en la Figura 5.



Figura 4: Fases del Diseño Curricular.

Fuente: Díaz-Barriga et al., 1992

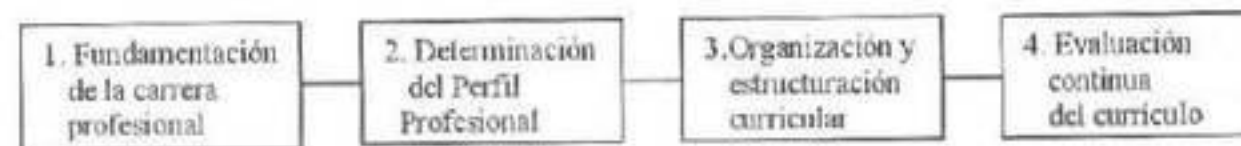


Figura 5: Etapas de la metodología de diseño curricular.

Fuente: Díaz-Barriga et al., 1992

Fundamentación de la Carrera Profesional: es necesario establecer los fundamentos de la carrera que se va a diseñar, para tener bases sólidas que permitan tomar decisiones.

Es necesario establecer la fundamentación por medio de la investigación de las necesidades del ámbito en que trabajará el profesional a corto y largo plazo. La detección de estas necesidades también sitúa a la carrera en una realidad y en un contexto social.

Una vez detectadas las necesidades, se analiza si la disciplina es la adecuada para solucionarlas y si existe un mercado ocupacional mediano o inmediato para el profesional.

Con el fin de no duplicar esfuerzos, se investigan otras instituciones que ofrezcan preparación en dicha disciplina.

Deben analizarse los principios que rigen a la institución educativa con el fin de adaptarse a ellos sin que se desvirtúen las competencias que debe obtener el egresado para solucionar las necesidades sociales, que constituyen la base del proyecto curricular. Asimismo, deben considerarse, por medio de investigaciones y análisis, las características de la población estudiantil que ingresará a la carrera.

Después de establecer una sólida fundamentación de la carrera que se va a crear, es necesario fijar las metas que se quieren alcanzar en relación con el tipo de profesional que se intenta formar.

Elaboración del Perfil Profesional: esta etapa consiste en la elaboración de un documento donde se contemplan las competencias que poseerá el profesional al egresar de la carrera. A este documento se le denomina Perfil Profesional.

Para construir el perfil profesional se debe realizar una investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos disponibles en la disciplina, los cuales serán la base de la carrera.

Posteriormente, se determinan las áreas de trabajo en que laborará el profesional, con base en las necesidades sociales, el mercado ocupacional y los conocimientos, técnicas y procedimientos con que cuenta la disciplina.

Para obtener las áreas de trabajo, se determinan y definen las tareas que desempeñará el profesional, así como las poblaciones en que ofrecerá sus servicios.

La conjunción de áreas, tareas y poblaciones, implica la delimitación del perfil profesional, el cual debe contener, enunciadas en rubros, las competencias terminales que debe alcanzar el profesional.

Organización y estructuración curricular: con base en los rubros que contienen el perfil profesional, se enumeran los conocimientos y habilidades específicos que debe adquirir el profesional para que se logren los objetivos derivados de los

rubros. Estos conocimientos y habilidades específicos se organizan en áreas de conocimientos, temas y contenidos de la disciplina, con base en los criterios.

El siguiente paso consiste en estructurar y organizar estas áreas, temas y contenidos en diferentes alternativas curriculares, entre los que se encuentran el plan lineal o por asignatura, el plan modular y el plan mixto. El número y tipo de organizaciones curriculares depende, entre otros factores, de las características de la disciplina, de la disponibilidad de recursos y de los lineamientos de la institución educativa.

Por último, se selecciona la organización curricular más adecuada para los elementos contemplados.

Evaluación continua del currículo: el plan curricular no se considera estático, pues está basado en necesidades que pueden cambiar y en avances disciplinarios, lo cual hace necesario actualizar permanentemente el currículo de acuerdo con las necesidades imperantes y los adelantos de la disciplina.

Para lograrlo se debe contemplar la evaluación externa que se refiere a las repercusiones sociales que puede tener la labor del egresado, es decir, su capacidad de solucionar problemas y satisfacer las necesidades del ambiente social.

A su vez, la evaluación interna se refiere al logro académico de los objetivos enunciados en el perfil profesional. Ambos tipos de evaluación están en constante relación de interdependencia. Los resultados de ambas evaluaciones conducirán a la elaboración de un programa de reestructuración curricular.

CONCEPCIONES DE PERFIL PROFESIONAL

Hay diversas concepciones acerca del perfil profesional. Para Arnaz (1983), es una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales. Para Mercado, Martínez y Ramírez (1981, En: Arellano, 1997), es la descripción del profesional, de la manera más objetiva, a partir de sus características. Díaz-Barriga *et al.* (1992), opina que el perfil profesional lo componen tanto conocimientos, habilidades como actitudes. Todo este conjunto, definido operacionalmente, delimita un ejercicio profesional.

Otra definición, dada por U.C. (1991), consiste en un conjunto de características genéricas teórico prácticas y de condiciones personales necesarias para el desempeño eficiente de una profesión. Incluye responsabilidades, con sus correspondientes conocimientos, habilidades y actitudes. Deben responder a la fundamentación y justificación de la carrera.

Para focalizar su definición hacia el propósito del presente trabajo, diremos que el Perfil Profesional representa lo característico y fundamental de una profesión expresado en términos de las competencias que el profesional debe manejar en su futuro desempeño.

CURRICULUM BASADO EN COMPETENCIAS

La teoría del *aprendizaje significativo* de Ausubel estima que la captación del significado potencial que tiene un determinado contenido científico es un proceso en que el sujeto que aprende presta una significación subjetiva a esa significación lógica potencial que tienen los contenidos. La captación significativa por parte del sujeto está en función, pues, de la estructura mental del individuo en un momento dado, de los elementos relevantes de la misma. Las capacidades de un aprendiz, el bagaje de sus experiencias y conocimientos, la organización de éstos, son la red que sirve para convertir el significado lógico en significado psicológico. Esto quiere decir que dos estructuras mentales distintas, de sujetos distintos o de un mismo sujeto en momentos diferentes, extraerán diferente significado de un mismo contenido o significado lógico (Sacristán, 1981).

Moreira (1997), señala que aprendizaje significativo es aquel en el que la nueva información adquiere significados para el aprendiz por interacción con alguna información relevante ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz con un cierto grado de estabilidad, claridad y diferenciación.

El aprendizaje significativo pone de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es una construcción que el aprendiz hace, porque es él quien atribuye significados a los objetos y sucesos, es él quien establece relaciones significativas entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo, es él el constructor de su propio conocimiento. De tal manera que la relación teoría curricular y práctica curricular se da entre teoría cognitivista y constructivismo.

El enfoque curricular basado en competencias pretende que exista una construcción de conocimientos por parte del aprendiz que le permitan alcanzar el nivel de competencias previamente fijado; la enseñanza está centrada en el desarrollo individual de las competencias por parte de cada alumno, lo que significa que cada uno progresa a su propio ritmo.

Según Oteiza (1991), el enfoque curricular basado en competencias ha recibido diferentes nombres: Educación basada en competencias, Aprendizaje para el dominio, Instrucción basada en competencias y otros. Se le puede caracterizar expresando que:

Permite generar programas educativos basados en la definición precisa de lo que se espera que el aprendiz realice como resultado del aprendizaje; tiene su foco en el aprendizaje y no en la enseñanza; su administración descansa en procedimientos que permiten asegurar que un estudiante inicia una tarea de aprendizaje cuando ha demostrado haber aprendido la anterior en un nivel alto de maestría; presentan ingresos, procesos y salidas abiertas y flexibles, en el sentido que un estudiante ingresa al programa cuando y donde le es más adecuado y oportuno, sigue un camino según sus propios logros y termina cuando ha

alcanzado lo que requiere; la evaluación de los aprendizajes es constante, referida a criterios y orientada a mantener informados al estudiante y al docente de los progresos y de las áreas deficitarias, con el objeto de asegurar un avance de parte del que aprende (Oteiza, 1991).

Corvalán (1991, En: Oteiza, 1991) complementa lo anterior señalando que el término competencia se utiliza para expresar el resultado de un proceso de aprendizaje verificado en un comportamiento determinado del aprendiz; tiene que ver con la actuación del que aprende. Dicha actuación es medida y valorada según los resultados de ese comportamiento. El concepto enfatiza la capacidad de ser competente en aquello que constituye el motivo de aprendizaje. Este enfoque curricular pone acento en la actuación del aprendiz, en lo que es capaz de hacer, explicar y desarrollar.

Es interesante recoger las palabras de Le Boterf (1993) cuando expresa que una competencia no se reduce a un conocimiento o a una técnica; no se limita tampoco a una actitud, sino que es una realidad compleja en la que se armonizan de forma, a veces, muy sutil diversos tipos de elementos. Este concepto, indica el mismo autor, integra una combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto de desempeño. La competencia no es la simple suma de saberes y/o de habilidades particulares. La competencia articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos diversos y es el resultado de su integración.

Blank citado por Oteiza (1991) sostiene que la persona competente es aquella que logra actuaciones valiosas sin desplegar comportamientos costosos.

Es así que un currículum basado en el desarrollo de competencias está estructurado de forma que permite a cada estudiante, individualmente, conseguir el máximo aprovechamiento de sus facultades. La enseñanza basada en el desarrollo de competencias se fundamenta en la idea de que es posible redactar un currículum dividido en unidades diferenciadas de instrucción de modo que pueda medirse fácilmente el rendimiento del alumno en el curso del mismo proceso educativo (Leonard *et al.*, 1979).

Determinación del Perfil Profesional

Siendo el Perfil Profesional el referente directo de todo Currículum, es necesario explicitar sus componentes con el fin de comprender que es en él que encuentra su origen tanto el Plan Curricular como los Programas de Estudio de una carrera y que estos, en su desarrollo, no deben perder de vista la definición dada del Perfil Profesional.

Se debe señalar que la definición de un Perfil Profesional no se constituye en un mero enunciado de características deseables, a fin de legitimar un título o desempeño profesional; es mucho más que eso, ya que debe considerar previa-

mente a su desarrollo una sólida base conceptual de interpretación del fenómeno educativo y de la realidad social en que se desea enmarcar.

De tal manera que el Perfil Profesional, según Ahumada et al. (1985), debe preocuparse de las necesidades ocupacionales inmediatas del profesional como también de los aspectos de personalidad y de formación prospectiva que le permitan asegurar el éxito, tanto en el desempeño actual como en el futuro. Así, se puede decir que un Perfil Profesional queda definido en tres componentes: Perfil Académico, Perfil Ocupacional y Perfil de Personalidad bajo una mirada prospectiva.

Perfil Académico

Este componente considera los conocimientos que el alumno debe tener para sobre ellos fundar un nuevo saber. Estas competencias intelectuales deben ser identificadas con claridad teniendo presente que la obsolescencia del conocimiento es hoy una realidad a considerar.

Perfil Ocupacional

La determinación de las necesidades ocupacionales es una forma de responder a las organizaciones o empresas, en el sentido que los profesionales que egresan de las universidades han desarrollado un grado de calificación aceptable acorde con las demandas y exigencias productivas de un país.

En otros términos, el perfil ocupacional es la forma en que un egresado de una institución profesional queda capacitado para responder a la unidad de demanda social que lo va a ocupar. Las tareas que él puede realizar corresponderán al producto de su formación en la institución educativa superior.

Perfil de Personalidad

Es importante precisar las condiciones y disposiciones de personalidad que se requieren para un desempeño profesional exitoso. Si bien es cierto que algunas de ellas podrán ser exigidas como requisitos de selección, otras, podrán ser apoyadas durante la formación profesional.

Es un hecho que si se piensa con criterios demasiado realistas y actuales, es posible que el perfil profesional en cuestión esté concebido para el momento presente y que, por ende, puede quedar obsoleto en un breve tiempo, toda vez que el profesional que se desea formar es a cinco años plazo, por lo menos. De ahí que se haga necesario incorporar al perfil profesional tareas previsibles que podrán presentarse a futuro, producto de los nuevos cambios e innovaciones en el área.

FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL PERFIL PROFESIONAL

La base metodológica para llegar a un perfil de competencias estará fundamentalmente supeditada a la correcta determinación de fuentes responsables y fiables de información y al uso de técnicas válidas y objetivas para la obtención de información.

Perfil Académico y Perfil Ocupacional

Como componentes del Perfil Profesional, se considera en ellos lo intelectual entendido como las competencias intelectuales (conocimientos) y lo psicomotor entendido como las competencias psicomotrices (destrezas y habilidades) necesarias de considerar en su formulación.

Las fuentes posibles de información que se pueden utilizar para obtener información sobre las competencias intelectuales y motrices de una profesión, son las que a continuación se mencionan.

Análisis de la Documentación

Es importante recalcar que la formulación de un perfil no obedece sólo a razones metodológicas sino que debe existir una clara fundamentación teórica tras su determinación, que permita resguardar los principios básicos de un quehacer centrado eminentemente en lo académico profesional.

El marco teórico que constituye el análisis de la documentación comprende básicamente el estudio acabado del sujeto que se va a formar y la sociedad en que se inserta para desarrollar su profesión.

Esta fundamentación teórica permite formular previamente un perfil académico en el cual se señalan las características, los rasgos, las particularidades y las expectativas que debiera tener un sujeto que aspira a recibir una credencial académica. En otros términos, el análisis de la documentación permitirá ir reflejando en ese perfil el tipo de hombre y ciudadano que se requiere de acuerdo a un momento histórico determinado.

Observación sistemática del campo profesional

Una segunda forma de acercamiento al perfil es mediante la utilización de observaciones del campo profesional. Es un hecho que el quehacer profesional está sujeto a cambios constantes, ya sea por la creciente especialización, derivada de la explosión de conocimientos, o por las nuevas exigencias de la sociedad.

La observación sistemática y permanente de una profesión permitirá vislumbrar esta evolución y captar en su verdadera dimensión los cambios que se

avercinan y las modificaciones curriculares que corresponderán.

Dentro de los procedimientos empleados en esta observación están la **Consulta a los Empleadores** ya que son las empresas a través de sus directivos y supervisores los que mejor pueden señalar las competencias exigidas a los profesionales que piensan contratar; **Consulta a los Profesionales** dado que es un hecho que nadie mejor que el propio profesional para darse cuenta de las necesidades o verdaderas carencias de su formación, como también de sus verdaderas potencialidades; **Consulta a Especialistas o Expertos**, es necesario considerar sus opiniones toda vez que la mayoría de éstas suelen estar avalada por experiencias empíricas e inéditas, que no siempre se pueden encontrar en la revisión bibliográfica como fuente de información; **Consulta a los Egresados**, pues cuando existe una carrera ya formada que está entrenando profesionales año a año, se hace necesario estructurar un sistema de evaluación de seguimiento de los egresados a fin de captar sus sugerencias, inconvenientes y deficiencias en su quehacer profesional; **Consulta a los Docentes y Autoridades Académicas de la Carrera**, el docente puede dar una opinión interesante y de importancia, ya que además de conocer en profundidad alguna especialidad, su experiencia profesional le permite entregar información relevante y sumamente práctica.

Una vez que se han determinado las diferentes competencias intelectuales y psicomotrices, se hace necesario un procesamiento de éstas, ya que al consultar las fuentes propuestas es muy probable llegar a reunir una cantidad superior a 150. El procesamiento correcto para ir filtrando las competencias, evitando que algunas estén incluidas en otras o se encuentren repetidas, es mediante una cuidadosa revisión previa y posterior agrupamiento, de manera de llegar a tener un número reducido (no superior a 50) y configurar así una matriz de competencias finales.

Durante el proceso de revisión del prelistado de competencias deben considerarse los siguientes criterios de revisión:

1. Descartar todas aquellas competencias que corresponden más bien a "tareas", es decir, pequeñas ocupaciones de servicio o mantención y que pueden estar incluidas en un proceso operativo mayor.
2. Procurar que la mayoría de las competencias se encuentren en un nivel intermedio de operativización, es decir, ni en un nivel general ni en uno muy específico.
3. Agrupar todas aquellas competencias que inciden en un aspecto determinado (área de incumbencia o de contenido).

Desarrollados los procesos de transformación anteriores, es posible obtener un perfil definitivo de competencias en el área intelectual y psicomotriz, que corresponde principalmente a lo que el ámbito profesional exige.

Perfil de Personalidad

Para determinar cuáles son los cambios actitudinales que hay que desarrollar a nivel de un determinado profesional, se hace conveniente, en primer lugar, consultar a los que laboran en ese campo; ellos serán los que prácticamente pueden señalar con claridad todas aquellas actitudes que les han permitido un mejor desempeño.

La opinión de los expertos o especialistas permite también vislumbrar todas aquellas características personales que es necesario desarrollar mayormente durante el período de formación profesional. Es un hecho que muchas carreras al recurrir a entrevistas con fines de selección logran captar individuos con características personales promisorias y que permiten augurar un desarrollo actitudinal favorable. Si bien es cierto que estas conductas se hallan en un nivel de internalización conductual muy superficial, necesitan sin embargo ser canalizadas para un mayor provecho.

En primer lugar, se debe señalar que es la propia institución que forma profesionales la que plantea el tipo de profesional que desea formar. Así, los valores de un determinado profesional serán descritos de acuerdo a la filosofía y fines de una institución específica. Esta debería ser, entonces, la fuente de competencias actitudinales, procurando que su expresión no se reduzca a declaraciones líricas, sino que corresponda más bien a planteamientos concretos, producto de un estudio empírico.

Por otra parte, no deja de ser una buena fuente de competencias actitudinales los valores profesionales descritos en el devenir histórico de una profesión y que corresponde la mayoría de las veces a una impronta o sello característico asociado a determinadas profesiones.

Las fuentes de información del componente actitudinal son en gran medida semejantes a las usadas en el componente intelectual y psicomotriz; **Análisis de la Documentación**, la revisión de documentos, como leyes, reglamentaciones, políticas y filosofías de las instituciones superiores, resultados de investigaciones que agrupan a determinados profesionales, permiten obtener algunas opiniones de las tendencias positivas o negativas que se tienen sobre una determinada profesión; **Consulta a Psicólogos y/o Sociólogos Ocupacionales**, ya que es un hecho que las necesidades del medio y de la sociedad han generado la aparición de una serie de profesiones ligadas a lo ocupacional. Estas personas conocen, no sólo los requisitos que deben considerarse para postular a una profesión, sino las verdaderas implicancias de estas profesiones en las personas; **Consulta a Empleadores**, las personas que laboran directamente con un profesional tienen una gran sensibilidad para captar no sólo los conocimientos o destrezas necesarios para una profesión, sino también las reacciones positivas y negativas de estos profesionales frente a determinadas situaciones relacionadas con el diario quehacer profesional; **Consulta a Profesionales en Ejercicio**, dado que nadie

mejor que el propio profesional para darse cuenta de sus creencias, valores, prejuicios y opiniones en lo relativo a su quehacer diario. De ahí la necesidad de poder obtener de él un testimonio directo de aquellas tendencias positivas o negativas que se plantean en relación a su profesión.

La diferencia fundamental entre las competencias intelectuales y psicomotrices con las denominadas competencias actitudinales, reside en que estas últimas son de mayor generalidad por lo que no es posible clasificarlas en un área de contenidos determinadas ni que existen funciones administrativas ligadas a ellas.

Una actitud de acuerdo a su grado de internalización puede quedarse en un nivel superficial de "interés" y llegar a ser considerada por el profesional en cuestión como un verdadero "valor". Por ende, se hace necesario que la competencia actitudinal figure posteriormente no sólo en una sola asignatura, sino en varias, constituyéndose así en una forma de actuar integrada fuertemente a la personalidad de un sujeto determinado. Esta situación conlleva exigencias que las competencias actitudinales deben cumplir, a saber:

1. Poco numerosas, pero muy precisas en sus enunciados, de manera de evitar interpretaciones erróneas.
2. Enunciadas con formas verbales que identifican un tipo de actitud que se pretende desarrollar.

Es un hecho que al formular cualquier tipo de competencias se corre el riesgo que éstas puedan quedar absolutamente obsoletas al cabo de un breve tiempo, toda vez que la formación de un profesional oscila entre 4 y 6 años.

La mejor forma de evitar esta distorsión es la utilización de criterios prospectivos que permitan la formulación de un Perfil Profesional de mayor estabilidad en el tiempo.

El estudio de políticas de desarrollo nacional y el análisis cuidadoso de programas regionales o locales que dicen relación con una determinada área profesional facilita la ubicación de competencias de gran proyección que deben incluirse en el perfil. Por otra parte, la revisión de estos planes futuros permitirá la determinación de "nuevas" competencias que al ser incorporadas obligan a adecuar el plan de estudios de una carrera.

La revisión de todas las competencias cognoscitivas, motrices y actitudinales debe realizarse a la luz de políticas futuras; esto contribuirá a aumentar la vigencia del Perfil Profesional definido.

Como fuentes de información se pueden utilizar el **Análisis de Documentos**, ya que los lineamientos políticos-filosóficos del sistema son obtenidos de los documentos nacionales referidos a la formación de recursos humanos. La constante revisión de estos documentos lleva a clarificar las intenciones y propósitos que la comunidad exige a un determinado profesional. Los documentos oficiales

publicados por las instituciones de gobierno o por los colegios profesionales entregan una información sobre "el deber ser" de los profesionales, de acuerdo a los cambios que está sufriendo un ámbito o área de profesión; **Análisis de Proyectos de Desarrollo**, es un hecho que a través de los programas presentados a tres, cinco o más años plazo, es posible encontrar una serie de datos prospectivos o estadísticos globales que denotan tendencias de crecimiento a futuro o decadencias con respecto a las diferentes áreas del quehacer nacional. Interesa a través del examen de estos Proyectos de Desarrollo determinar cómo se va a comportar un determinado parámetro en los próximos años.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El término acreditación es usado cada vez con mayor fuerza en el sistema educativo y particularmente, en la Educación Superior Universitaria. Las diferentes Carreras o Programas deben ser capaces de demostrar con evidencias que su proyecto educativo se refleja en la especificación de los Perfiles Profesionales, expresados estos en competencias evaluables que se manifiesten en el hacer del egresado.

Los propósitos declarados de formación, esto es, lo considerado en el Perfil Profesional de cada carrera en particular al interior de las universidades, constituye una preocupación que está presente en el hacer académico universitario actual. Los programas de formación deben ser resultado de una reflexión acerca del sentido de la formación y de la pertinencia de esa formación, de tal manera que sea posible dar cuenta pública (accountability) de la relevancia que tienen esos programas de formación profesional para la sociedad actual y para la persona que eligió ser acogido en uno de ellos.

Al respecto, es conveniente cada cierto tiempo, realizar revisiones a fondo de los componentes del Perfil Profesional de cada carrera, a fin de evaluar en base a evidencias internas la vigencia de las competencias que lo configuran. En esta perspectiva, la evaluación debe ser considerada como parte integrante del proceso de mejoramiento de la calidad. Se pretende entonces, que en forma continua, dinámica y flexible las carreras universitarias consideren permanentemente la actualización de sus Perfiles Profesionales.

En definitiva, se debe poder responder a la pregunta relacionada a cómo los perfiles profesionales definidos en las universidades, responden a los requerimientos sociales e individuales del momento que se vive. Las competencias que el egresado lleva al mundo del trabajo deben dar cuenta de los propósitos de aprendizaje declarados; así, el usuario tendrá la seguridad de que esas competencias le permitirán desarrollarse con éxito y ser un real aporte en el ambiente en el cual le corresponda desarrollarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada P., R. Char, J. Fröeinel (1985). *Proyecto de Formulación de un Modelo Operativo de Desarrollo y Evaluación Curricular en la Universidad del Norte*. Antofagasta, Chile.
- Arellano S. (1997). *Propuesta de un Modelo de Diseño Curricular para la Educación Superior aplicado al desarrollo de la carrera de profesor de Química y Ciencias y el grado de Licenciado en Educación Química*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención curriculum. U.C.V. Instituto de Educación. Valparaíso.
- Amaz J.A. (1983). *La Planeación Curricular*. México: Trillas.
- Beauchamps G. (1975). *Curriculum Theory*. U.S.A.: The Kagg Press.
- Bolívar A. (1999). *Teoría y Práctica del Currículum y las Reformas*. En: Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum. Editor Escudero. Madrid: Síntesis.
- Coll C. (1997). *Psicología y Currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. España: Editorial Laia.
- Comisión Nacional de Pregrado (CNAP), (2001). *Manual para el Desarrollo de Procesos de Autoevaluación*. Editorial CNAP. Santiago, Chile. 154 pp.
- Díaz-Barriga F. et al. (1992). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas.
- Gimeno Sacristán J. (1989). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Instituto Internacional de Planificación de la Educación (Unesco), (1990). *Quinto Plan a Plazo Medio del IIPF (1990 - 1995)*. París, Francia: IIPF.
- Le Boterf G. et al. (1993). *Cómo Gestionar la Calidad de la Formación*. Barcelona: Edipe.
- Leonard L. y R. Utz (1979). *La enseñanza como desarrollo de competencias*. Madrid: Anaya.
- Moreira M. (1997). *Aprendizaje Significativo, cambio conceptual y estrategias facilitadoras*. En: Revista *Perspectiva Educativa* 29. Editorial Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Oteiza F. (1991). *Una alternativa Curricular para la Educación Técnico Profesional*. Editorial CIDE. Santiago, Chile.
- Real Academia Española (1984). *Diccionario de la Lengua Española*. España: Espasa Calpe.
- Sacristán J.G. (1981). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Anaya.
- Stenhouse L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Universidad de Costa Rica (U.C.) (1991). *Guía para la elaboración y Presentación de Modificaciones a Planes de Estudios*. Editorial U.C. Costa Rica.

Recibido: 15 de noviembre 2004 – Aceptado: 29 de noviembre 2004

FORMACIÓN DE FORMADORES: UNA PROPUESTA DESDE LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE

MARISOL ALVAREZ CISTERNAS
PATRICIA MOGGIA MÜNCHMEYER

RESUMEN

El presente artículo desea compartir la experiencia de la Escuela de Educación de la Universidad del Mar, en lo que se refiere a la Construcción del Rol Docente, dando cuenta de las aproximaciones realizadas desde los diversos ejes curriculares de formación, lo cual ha sido sustentado desde Proyectos de Investigación concursados por la escuela,¹ que han permitido contar con información relevante para el rediseño curricular de la carrera y en forma particular con acciones concretas hacia el cumplimiento del perfil de egreso de las carreras del área de educación.

Palabras clave: Formación de Profesores, Construcción del Rol Docente, Escuela de Educación, Ejes Curriculares de Formación, Educación Superior.

EDUCATOR TRAINING: A PROPOSAL FROM THE CONSTRUCTION OF THE TEACHER'S ROLE

ABSTRACT

The present paper has been written with the purpose of sharing the experience in the Teaching Role Building process of the School of Education in the Universidad del Mar, showing the approaches observed from the different curricular formation axis which have been supported from the research projects that have been conducted by the school. They have provided transcendental information for the curricular redesign of the career, and particularly counting with concrete actions directed towards the achievement of the graduation profile in the careers of the educational area.

Key words: Teachers Training, Teaching Role Building, School Educations, Curricular Formation axis, Higher Educations.

¹ Dirección General de Investigación. Proyecto P11-2002 Investigadora Responsable: Marina Grabivker. "Plan de Estudios para la Educación Parvularia – NB1 a la luz de la reforma educativa, una propuesta innovadora de la práctica docente integrada: estudio de casos". Proyecto P09-2002, Investigadora Responsable: Elba Mella. "Los talleres pedagógicos de práctica profesional como espacio de reelaboración pedagógica para responder a las necesidades de inserción en el campo laboral: una propuesta de acción tutorial".

1. ANTECEDENTES GENERALES

El presente artículo se enmarca en el contexto de la mejora de la calidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza, a la luz de la Reforma Educacional chilena, considerando las directrices que surgen de un conjunto de fuentes de información, así como también, de espacios de reflexión, desde donde se aborda el tema de las problemáticas de la Formación de Formadores en los diversos estadios del sistema educativo; de los procesos de mejoramiento de la calidad de formación docente inicial y en servicio, y de la incorporación de las directrices del programa F.I.D. "Fortalecimiento Inicial Docente" del Ministerio de Educación de Chile, que han constituido para la Escuela de Educación de la Universidad del Mar y para la Carrera de Educación Parvularia una sólida plataforma en la construcción de su actual Proyecto Educativo y es desde donde surge la reflexión.

Como antecedentes iniciales, consideramos las modificaciones que se han implementado en la reforma curricular que propone un nuevo enfoque de los procesos de aprendizaje-enseñanza y en particular aquellas que afectan a la "estructura" del currículum, que ha contemplado una serie de cambios en el 1º Ciclo Básico, organizando los cuatro años pertenecientes al primer ciclo en dos niveles: NB1 y NB2, atendiendo a la necesidad de otorgar mayores y mejores oportunidades a los niños y niñas especialmente en las habilidades básicas de lenguaje y comunicación y de matemáticas, como base fundamental para asegurar la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades más profundas que puedan prepararlos para su continuidad en un sistema con metas más exigentes (Cox, 2001). En el ámbito específico de la formación de la Educadora de Párvulos, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001), ofrecen una propuesta curricular que busca ampliar las posibilidades de aprendizajes, considerando las características y potencialidades de los niños y niñas, entregando un conjunto de fundamentos, objetivos y orientaciones que constituyen un marco referencial amplio y flexible, permitiendo trabajar con diferentes énfasis curriculares. **Con estos antecedentes, los criterios y enfoques de articulación entre ambos niveles educativos (Educación Parvularia - Educación General Básica), no puede reducirse exclusivamente al ámbito del ejercicio docente dentro de la Institución Educativa, sino que debe ser garantizada durante todo el proceso de formación profesional.**

El concepto de articulación no solo se va construyendo desde las primeras aproximaciones al espacio educativo sistemático y a la labor pedagógica, sino que consideramos necesario que éste se realice intencionadamente desde el proceso de formación inicial docente, ya que concretar un espacio de articulación que constituya un verdadero nexo, otorgando continuidad entre los niveles, es uno de los principales desafíos que nuestros/as profesionales en formación deberán afrontar, paralelamente a ser uno de los aspectos menos trabajados, más conflictivos y generadores de mayores temores en los futuros docentes.

La necesidad de docentes capaces de acompañar con intervenciones pedagógicas los procesos personales y colectivos de aprendizaje, capaces de integrar el respeto por la diversidad, a la vez de tomarla como punto de partida para, desde cada estilo de aprendizaje, potenciar el desarrollo de los niños/as, es un reto en la actualidad.

Más allá de las edades cronológicas o etapas evolutivas, la experiencia social confirma que una serie de saberes básicos y apropiaciones del mundo se producen entre los 0 a 7 años. Antes o después, pero generalmente en este período, se construye el cimiento y dominio funcional del lenguaje oral y su pasaje al lenguaje escrito; las estructuras de pensamiento lógico-matemático y lateral y las bases del autoconocimiento, del reconocimiento del otro y la autonomía. La intención de la formación hasta el 2º básico pretende garantizar la continuidad del proceso, la vivencia de variadas y múltiples experiencias que constituirán las futuras "experiencias previas y saberes previos" sobre los que se anclan los nuevos aprendizajes, desde una perspectiva más flexible, dinámica y acorde con los nuevos tiempos, el mundo interconectado y la prioritaria necesidad de aprender a seleccionar información relevante como enseñanzas que deben incorporar las escuelas de hoy.

Por otra parte, al abordarse la articulación, desde la construcción del rol docente, en los inicios de la formación profesional, el significado de la misma va creciendo en calidad y se asume más allá del tradicional aspecto de niveles educativos, articulamos además áreas de trabajo, actores de la comunidad involucrados en el proceso educativo, acciones, propuestas, etc.

Nos situamos entonces, dentro del sustento teórico-pedagógico de la Reforma Educativa chilena, que propone el enfoque constructivista en torno a los procesos psicológicos de aprendizaje y de construcción del conocimiento, poniendo énfasis en el ámbito cultural, esto es, plantea una relevancia del contexto en el que se aprende (espacios de aprendizaje significativos). El énfasis en el aprendizaje, "aprender a aprender", la adquisición de competencias y la capacitación para la vida, son ejes por los que se mueven las nuevas propuestas curriculares. La innovación curricular tiene como finalidad la adaptación del currículum al contexto específico que posibilite el cambio educativo. Este cambio lo entendemos como un proceso intencional que lleva consigo necesariamente una planificación encaminada hacia una mejora.

El quehacer docente se justifica en la medida que suscita aprendizajes significativos, por lo tanto, el conocimiento y experiencia de la práctica pedagógica constituyen una actividad esencial del currículum, en la medida que facilita la generación de un docente reflexivo, creativo y flexible.

La producción curricular en el aula, de manera pertinente y contextualizada, centra su atención en el tema del docente como actor decisorial, que recoge las experiencias de interacción en el aula y desde ese conocimiento, toma las opcio-

nes curriculares adecuadas. Un enfoque curricular cultural (Guzmán, 2001) permite "mirar" las prácticas curriculares como prácticas culturales y esto se sustenta por el trabajo de selección y organización de contenidos que se realizan, y por el proceso de interacción y evaluación que desencadena. Desde este enfoque, creemos que podemos convertir en realidad los principios constructivos, participativos y cooperativos de la reforma, como mecanismo de vinculación con el mundo, los saberes y el conocimiento, a través de una práctica curricular integrada.

La propuesta de integración curricular que viene realizando la Escuela de Educación y la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad del Mar, comienza a ser sistematizada a partir el año 2001, surgiendo la necesidad de favorecer estos aprendizajes significativos, potenciándose como una propuesta innovadora de construcción del conocimiento, en la medida que apunta a la concreción de cambios reales y efectivos con respecto al rol docente y al impacto de éste en la educación inicial y NBI. La propuesta de un nuevo plan de estudios es fruto de un largo proceso de reflexión, en torno a las necesidades educativas de formación profesional, de su correspondiente papel educativo sobre la realidad cotidiana en la que se inserta y de las posibilidades de adquisición de competencias desde un proceso gradual, reflexivo y adecuado a esa realidad sociocultural. Este nuevo Plan de Estudios se fundamenta en el Proyecto Educativo de la Escuela a través de sus cuatro ejes principales:

- 1) El desarrollo socio personal en la construcción del rol docente.
- 2) La investigación-acción como estrategia de mejora de la calidad profesional.
- 3) El proceso continuo de prácticas graduadas y profesionales.
- 4) La integración Curricular en el proceso de formación Docente

Desde estos cuatro ejes se ha construido la propuesta de las actuales competencias profesionales que debe poseer un Educador de Párvulos-NBI en las dimensiones del "saber" (conocimientos), del "saber hacer" (destrezas), del "ser" (actitudes y valores) y del "relacionarse con otros" (dimensión social).

Al situar desde esta perspectiva este profesional en formación como "agente de cambio", lo estamos significando como profesionales capaces de dar respuestas a los desafíos educativos de hoy, capaces de convertir en realidad, al asumir su futura labor de educadores/as, los principios constructivos, participativos y cooperativos de una verdadera reforma educacional, no como un hecho aislado o anecdótico, sino como mecanismo cotidiano y permanente de vinculación con el mundo, los saberes y el conocimiento.

Creemos que esto sólo será posible en la medida que puedan vivir en su proceso de formación profesional estos principios, de modo que se constituyan en sus propias experiencias previas desde y sobre las cuales irán transitando a la

estructuración de su propio rol como educadores/as. Es necesario que se formen y se vivan este "rol de agentes de cambio, para que se proyecten como docentes capaces de serlo. Sabemos que es complejo el desafío pero una vez más somos muchos los que estamos en la búsqueda.

Nuestro discurso se eleva, como instituciones responsables de la formación inicial docente, como una propuesta de encontrar caminos para que actuales y futuros profesionales de la educación no se mimeticen con los aspectos de la realidad que creen necesario ayudar a transformar ni se dejen atrapar en la mediocridad y/o indiferencia que aún persiste en algunos (por no decir demasiados aún) espacios, independientemente de válidas justificaciones o injustificadas situaciones, que atraviesa dicha realidad educativa.

Nuestro transcurrir da cuenta de un largo proceso de revisión y retroalimentación del mismo, con la participación de diferentes instancias relacionadas e involucradas con la formación profesional de nuestros/as futuros/as educadores/as.

Ahora bien, respecto a los referentes teóricos metodológicos, esta propuesta curricular se enmarca en la perspectiva de la investigación-acción, entendiéndola como una producción del conocimiento que informa el cambio de las prácticas para la transformación de una situación o problema detectado por un grupo de actores (Prieto, 2001). Según Elliot (1994), la intervención del profesor es un auténtico proceso de investigación en el medio natural, ya que requiere diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución personal y colectiva de los alumnos. A partir de este enfoque, hemos ampliado el objeto de estudio, para centrarnos en el "sujeto pedagógico", que sería, según Puigros (1994) el producto del vínculo pedagógico que se establece entre el educador y educando, mediados por el currículum. La Educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos es en sí una mediación. El "sujeto pedagógico" es, en definitiva, el producto de la relación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas y los complejos mundos sociales de los propios educadores. Para Gimeno (1986), es importante determinar cuáles son los componentes que surgen de este proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se entrecruzan factores psicológicos personales, interpersonales, elementos propiamente pedagógicos, contenidos, variables contextuales y todos forman un gran entramado complejo.

2. ANTECEDENTES ESPECÍFICOS: CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE

El Proyecto Educativo de la Universidad del Mar contempla el compromiso de "dar respuestas académicas y de gestión a los "profesionales en formación" de

pregrado que presentan características heterogéneas en sus orígenes, capacidades y habilidades, tanto académicas como económicas".² Con esta política, pretende mejorar la calidad académica y humana de los mismos y brindar condiciones básicas que propendan a superar las carencias que presentan.

La Escuela de Educación de la Universidad del Mar ha venido desarrollando, desde hace algunos años, una intensa reflexión-acción en torno a la construcción del rol docente: jornadas pedagógicas, registros, sistematizaciones, investigaciones. A partir de ello, se ha generado un plan estratégico de la Escuela de Educación que contempla tres áreas en su Plan de Estudios:

- 1) **Área de las Ciencias Fundantes**, que se encuentran dentro de la dimensión del **SABER** y comprenden tanto el conocimiento general como específico de cada disciplina.
- 2) **Área de las Didácticas y de los Recursos Personales**, que intenciona pedagógicamente el manejo de la metodología, técnicas e instrumentación necesarias para el **SABER HACER**.
- 3) **Área de la Construcción del Rol Docente**, que integra los distintos componentes del plan de estudios, fortaleciendo la dimensión del **SER y del CONVIVIR** en las competencias profesionales. Se orienta al desarrollo de competencias afectivas (socio-emocionales) incluyendo tanto las actitudes como los valores".³

El área de construcción del rol docente se fundamenta en el desarrollo de competencias del ser y convivir. En un sentido trascendente y subyacente está el SER que aprende, que reconstruye el conocimiento y que lo aplica. El desarrollo de las dimensiones del SER son esenciales para el aprendizaje. Efectivamente todo conocimiento que no pase por el ser no reconoce estructura continua de cambio y pierde sentido y significado en lo enmarañado de las interconexiones y relaciones.

Desde este contexto, el **Desarrollo Sociopersonal**, cobra relevancia en los tiempos actuales como parte fundamental de la dimensión del SER en el proceso de formación profesional de todas las áreas del saber y más específicamente en la Educación como fuente básica y plataforma de todo el aprendizaje.

En el marco curricular de la Reforma Educativa chilena y en particular los **Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)** tienden "*al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los alumnos*".⁴ Desde esta perspectiva se entiende

² Plan de Evaluación de las Actividades Remediales del Proyecto Educativo de la U. del Mar.

³ Modelo Pedagógico de la Universidad del Mar.

⁴ MINEDUC: **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media**, Decreto N° 220, Mayo, 1998.

que los OFT deben "*orientar el curriculum a través de contribuir a fortalecer la formación ética de la persona*"; "*de orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal*" y "*la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo*", que permitan contribuir al desarrollo del pensamiento analítico, crítico, reflexivo y promuevan la capacidad de enfrentar problemas de una manera científica y creativa.⁵

En particular, el ámbito referido al crecimiento y autoafirmación personal sugiere la incorporación de conceptos y contenidos acerca del conocimiento del sí mismo y del desarrollo personal. Los valores y actitudes transversales hacia los que esta área apunta son preferentemente actitudes de cuidado de sí mismo, tanto en la dimensión afectiva (autovaloración), en lo físico (valoración del cuerpo) y la dimensión espiritual (sentido de trascendencia), como también apunta a la promoción de actitudes de participación y sentido comunitario que permitan proyectar su desarrollo personal y social.

La Transversalidad se refiere básicamente a una nueva manera de ver la realidad y vivir las relaciones sociales desde una visión holística e integrada, contribuyendo a la superación de la fragmentación de las áreas del conocimiento, la internalización de valores y formación de actitudes, a la amplitud en la expresión de sentimientos y a las relaciones sociales en un contexto específico. Desde esta visión se busca aportar a la formación integral de las personas en los dominios cognoscitivos, procedimentales y actitudinales (ámbitos del saber, del saber hacer, del ser y convivir) a través de los procesos educativos. De este modo es posible integrar los grandes temas de la sociedad al interior de un diseño curricular, así como a través de las prácticas educativas innovadoras.

El Desarrollo Sociopersonal se fundamenta en la Psicología Humanista que acentúa la acción en la potencialidad de las personas y no en sus deficiencias "*como fermento moral, social, existencial, cultural y psicológico para echar las bases de una nueva forma de abordar al ser humano en relación consigo mismo y con su entorno*".⁶

El Desarrollo Humano Integral está fuertemente vinculado al comportamiento, las actitudes y los valores compartidos desde un estado de bienestar físico, emocional, mental y espiritual. Desde este prisma, en los albores del tercer milenio, el Desarrollo Sociopersonal se ha ido transformando en una necesidad perentoria en la formación profesional. En efecto, no basta contar con un profesional idóneo en su área de ejecución; hoy más que nunca estamos ciertos de que la persona desarrollada en su integralidad es el eje y orientación sinérgica en una

⁵ Ibid.

⁶ Desarrollo de la Personalidad, Programas Educación a Distancia, Patricio Varas Santander y Yanini Rivera Flores, Universidad Católica del Norte, 1995, pág.9.

sociedad que requiere una base de sustentación ricamente valórica, cuyos integrantes sean, cada vez más, protagonistas atentos, críticos, propositivos, empáticos, creativos y cálidos en su interacción.

Copartícipe de estos profundos requerimientos, nuestra Casa de Estudios contempla en su misión la formación integral de sus futuros profesionales:

“La Universidad del Mar sustenta su función educativa en la formación integral de sus profesionales en formación, pretendiendo que éstos además de adquirir las competencias propias de su profesión de acuerdo a los reales requerimientos de la sociedad, desarrollen actitudes acorde al perfil humano que se espera de sus egresados, a través del cultivo de valores, estimulación de hábitos y potenciación de aspectos de la personalidad que contribuyan a una adecuada interacción personal, a un actuar responsable y a un criterio flexible y respetuoso de otras visiones”.⁷

Desde ese contexto la Universidad del Mar asigna al Desarrollo Sociopersonal una doble función:

- Dar cumplimiento a la misión de la Universidad en lo que se refiere a la potenciación de aspectos de la personalidad del profesional en formación que contribuya a una adecuada interacción personal, a un actuar responsable desde una visión intra e interpersonal de convivencia armónica.
- Dar un aporte a la implementación de la Reforma Educacional en cuanto a la Transversalidad en el Currículum.

Esta concepción del Desarrollo Sociopersonal asume el Proyecto Educativo de la Universidad del Mar, atendiendo a un modelo pedagógico de reconstrucción permanente del quehacer educativo que responde a un enfoque de la educación constructivista, crítico y reflexivo.

La Escuela de Educación tiene una propuesta pedagógica integral, holística, de cuyo Plan de Estudios emergen cuatro ejes fundamentales y transversales a lo largo de las Carreras de Pedagogías. Estos ejes se entrelazan continuamente, formando la dinámica de la Construcción del Rol Docente.

La investigación-acción como método de acercamiento y reflexión de la realidad profesional y como estrategia de mejora de la calidad, constituye otro eje de la formación del Rol Docente.

Se trata de generar una cultura reflexiva en torno a las prácticas pedagógicas, ya que consideramos que la única forma de provocar cambios sustantivos y reales en la educación, que perduren y permitan alcanzar progresivamente mejoras cualitativas de los aprendizajes, se basa en involucrar en este proceso reflexi-

vo a todos los participantes del mismo. Dentro de este espacio de participación, el “sujeto Pedagógico” adquiere un rol protagónico. Ahora bien, como se trata de una relación educativa de enseñanza y aprendizaje mutuo, los saberes a enseñar y aprender constituyen el argumento de esta relación.

En este contexto, el plan de estudio incorpora una propuesta de apropiación progresiva de investigación en la acción educativa para culminar en la etapa de titulación con los proyectos de investigación conducentes al grado académico.

La inserción en la realidad educativa es el punto de partida de dicho proceso, comenzar a observar y registrar lo que la escuela y su contexto nos evidencian, asumirlo como material de reflexión y elaboración en la búsqueda de nuevos conocimientos, adquirir técnicas y procedimientos que posibiliten recoger información y analizarla, sin perder de vista el grado de inclusión en la misma realidad. Paralelamente, aprender a revisar y dar forma a las sensaciones, impresiones, percepciones, interrogantes, inquietudes, opiniones que comienzan a invadir a los/las futuros educadores al contactarse con el mundo escolar y sus actores. El hecho de incorporar dentro de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje del plan de estudios una doble dimensión de participación constituye un desafío que al superarse sienta verdaderas bases de una cultura de revisión reflexiva y crítica del propio ejercicio docente. La participación de las alumnas se manifiesta en sumirse como profesional en formación que participa como “enseñante y aprendiz simultáneamente”.

Ambas funciones complementarias requieren de espacios de sistematización para la reelaboración de conocimientos y toma de decisiones que apunten a la mejora de la calidad educativa en su ámbito de inserción.

El proceso continuo de prácticas graduadas y profesionales constituye otro eje fundante en la construcción del rol docente. Durante el proceso de formación de las Educadoras de Párvulos, las asignaturas que comprenden el Plan de Estudios, de carácter teórico-práctico, integran y relacionan conocimientos adquiridos con la inserción graduada en la realidad educativa del nivel, enfatizando el desarrollo sociopersonal y profesional, los que abordados desde un pensamiento, filosofía, cultura y valores humanistas, posibilitan a los profesionales en formación orientar su acción educativa hacia experiencias, tanto personales como grupales, viviendo a la vez los procesos reflexivos de seguimientos, sistematización y evaluación que les signifique construir teoría a partir de su propia práctica. Esta actividad reflexiva grupal, asume el carácter de investigación-acción a partir de las prácticas metodológicas iniciales e intermedias, teniendo como punto de unión las asignaturas relacionadas con metodología de investigación.

De este modo, el proceso de práctica pedagógica que viven los profesionales en formación se inicia desde el primer año de formación, con la participación de los diversos actores involucrados en él. Las prácticas, que contemplan una prác-

⁷ Misión de la Universidad del Mar.

tica docente cada semestre, culminan con la Práctica Profesional durante el cuarto año de la Carrera, siendo organizadas a lo largo del Plan de Estudios. Durante este proceso, la acción mediadora de las tutoras posibilita y potencia en las alumnas asumir un rol docente comprometido cotidianamente con su crecimiento personal y profesional.

La Integración curricular en el proceso de formación docente. Este cuarto eje, que se incorpora en las prácticas pedagógicas de la Escuela a partir del año 2002, surge como una necesidad de dar coherencia al proceso educativo. Producto de las reflexiones y debates efectuados a lo largo de jornadas pedagógicas, reuniones por asignaturas, la Escuela comienza a transitar y asumir un enfoque que valore y potencie la integración y comunión del saber y el hacer, en un espacio que permite replantearse el quehacer educativo y las prácticas y/o estilos de enseñanza así como el respeto a la diversidad y estilos de aprender. Este proceso ha llevado al cuerpo académico a hacerse preguntas y supuestos que van más allá de la ejecución de una simple actividad que se evidencia en los temas y problemáticas a abordar y que surgen como producto del análisis crítico entre los docentes: ha permitido generalizar el debate en torno al perfil del alumno, el hecho de tener espacios ya formalizados desde los proyectos ha permitido extender la reflexión colectiva de los profesores, incluso a aquello que no participan integrando en algún equipo particular. También este proceso ha permitido la coexistencia de diferentes niveles de toma de conciencia respecto al papel que el docente como tal y los métodos y procedimientos empleados juegan en el aprendizaje de los alumnos y finalmente, ha permitido abrir el debate acerca de la necesidad de definir competencias intermedias desde las diferentes asignaturas, velando por la mediación de la calidad que se necesita en un proceso continuo y progresivo desde la zona real a la potencial.

En la actualidad, se están implantando los proyectos en todos los años de la Carrera, y de manera distintas para cada semestre, de acuerdo a las características de cada curso, de los contenidos, conocimientos previos, metodologías, instrumentos evaluativos, entre otros, vivenciando la articulación que nos permite, tanto a profesores como a los alumnos, asumir una mirada más globalizada, constructiva y con sentido del proceso de enseñanza y aprendizaje, superando de esta forma la tendencia a la parcelación aislada de los conocimientos. Esta mirada articulada, nos permite aproximarse a los diversos saberes desde una postura más crítica del fenómeno educativo en todas sus dimensiones.

2.2. Algunas propuestas para la reflexión:

- La propuesta de integración curricular de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad del Mar, surge de la necesidad de favorecer los aprendizajes significativos y se plantea como una propuesta innovadora de construc-

ción del conocimiento que transita hacia una nueva figura del rol docente.

- La Educación Parvularia - Educación General Básica NBI, no puede reducirse exclusivamente al ámbito del ejercicio docente dentro de la Institución Educativa, sino que debe ser garantizada durante todo el proceso de formación profesional
- El aprender a conocer, a hacer, a mirar juntos y a ser, es parte de lenguaje educativo que nos ha llevado a reflexionar sobre el tipo de persona que queremos formar y desde donde surge también un nuevo rol docente.
- La Transversalidad se refiere básicamente a una nueva manera de ver la realidad y vivir las relaciones sociales desde una visión holística e integrada, contribuyendo a la superación de la fragmentación de las áreas del conocimiento, la internalización de valores y formación de actitudes, a la amplitud en la expresión de sentimientos y a las relaciones sociales en un contexto específico. De este modo es posible integrar los grandes temas de la sociedad al interior de un diseño curricular, así como a través de las prácticas educativas innovadoras.
- El Desarrollo Sociopersonal se ha ido transformando en una necesidad perentoria en la formación profesional. Los valores y actitudes transversales hacia los que esta área apunta son preferentemente actitudes de cuidado de si mismo, tanto en la dimensión afectiva (autovaloración), en lo físico (valoración del cuerpo) y la dimensión espiritual (sentido de trascendencia), como también apunta a la promoción de actitudes de participación y sentido comunitario que permitan proyectar su desarrollo personal y social.
- La innovación curricular ha sido pensada de manera de mejorar la calidad del proceso constructivo de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de niños y niñas chilenas a través de una propuesta metodológica significativa.
- La pertinencia de un cambio curricular también responde a los nuevos paradigmas del siglo XXI, ubicándonos en un escenario incierto, al cual estamos invitados y queremos participar.

3. BIBLIOGRAFÍA

- Aragoneses, J. y otros (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: Comunicar y transformar*. Madrid: Graó.
- Cox, C. (2001). "Políticas de Reforma Curricular en Chile. En *Revista Pensamiento Educativo*, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 29, Dic.2001.
- Egaña, Loreto (Coordinadora) (2003). *Reforma Educativa y Objetivos Fundamentales Transversales. Los dilemas de la innovación*. PIIE, Serie Estudios, Santiago de Chile.

- Erazo, M.S. (1998). "Planificación curricular en NBI". En: *La reforma curricular en NBI*. Cap.11. Santiago, Chile. TELEDUC/MINEDUC.
- Erazo, M.S. (1998). "Planificación didáctica en NBI". En: *La reforma curricular en NBI*. Cap.12. Santiago, Chile. TELEDUC/MINEDUC.
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*, 2ª Edición, Madrid: Morata.
- García-Huidobro, J. et al. (1999). *La Reforma Educativa chilena*. Madrid: Popular.
- Guzmán, M.A. (2001). "Interacciones emergentes: Una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula." En: *Revista Pensamiento Educativo*, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 29, Dic. 2001.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 5ª Edición.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Madrid: Anaya S.A.
- López de Ceballos, P. (1998). *Un Método para la Investigación-acción Participativa*, Madrid: Popular.
- Magendso, A. et al. (1997). *Los Objetivos Fundamentales Transversales*. Santiago: Editorial Universitaria.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-Acción y Currículum*. Barcelona: Morata.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿una tarea posible?* Universidad Católica de Valparaíso, Ministerio de Educación. Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes. Valparaíso.
- Puigros, A. (1994). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Ruz, J. (1992). *Formación de profesores: una nueva actitud formativa*. Ed. Juan Ruz R. CPC, Santiago de Chile.
- Varas, P. y Rivera Y. (1995). *Desarrollo de la Personalidad: Programas Educación a Distancia*. Universidad Católica del Norte.
- Varas, P. (1983). *Aportes teóricos a la facilitación del desarrollo personal e interpersonal*. Ediciones CPEIP. Santiago, Chile.

DOCUMENTOS

- MINEDUC, Agosto 2001. *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- UNICEF (2001). *Impacto Educativo de la Enseñanza Preescolar: resultados, causas y desafíos*, Ciclo de Debates. Desafíos de la política educacional. De C. Bellei y S. Bralic.
- UNESCO - Santiago de Chile (2001). *La situación de los docentes durante las dos últimas décadas y desafíos hacia los próximos 15 años*. Recomendaciones realizadas por los Ministros de Educación en la reunión PROMEDLAC VI, Apartado III Recomendación 19, Cochabamba, 7 de marzo 2001.

RECENSIONES



Santibáñez, Edison. *Psicolingüística de la Interacción Educativa. El uso del lenguaje en el aula*. Ediciones EUNSA, Navarra, 2003. 257 pp.

¿Cómo afecta el uso del lenguaje en la relación del maestro y el alumno? ¿Qué se entiende por mediación, negociación del significado y traspaso del conocimiento, desde la perspectiva del lenguaje? ¿Cómo influye la utilización del lenguaje en las oportunidades educativas que brindan los maestros a los alumnos? ¿Qué capacidad de comunicación presuponen y/o fomentan dichas oportunidades? Estas son las cuestiones que aborda el profesor Edison Santibáñez Cerda en el presente volumen, exponiendo sus ideas, principalmente, desde

la psicología del lenguaje y el ámbito de la educación.

La información que se recoge en esta obra nos permite ver la importancia y riqueza que tiene el uso del lenguaje en la configuración de casi todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y la comunicación al interior del aula. En sus páginas, el autor intenta introducir a profesores, orientadores, directivos y estudiantes de pre y post grado en el conocimiento y el uso del lenguaje desde una perspectiva psicológica y sus posibles alcances en el ámbito de la educación. Como objetivo central, este volumen se propone ser un aporte importante en educación, que permita mejorar y potenciar los discursos interactivos de los profesores con sus alumnos en su dimensión afectiva, didáctica y educativa.

La idea principal, es destacar que el primer contexto inmediato de la interacción verbal en el aula es de tipo cognitivo. Por consiguiente, cada vez que un alumno y un profesor inician un proceso de interacción, no sólo ocurre un intercambio verbal o de traspaso de información, sino además se encuentran insertos en un trasfondo de variables extralingüísticas que bien pueden pregonar el éxito o el fracaso de casi todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el estudio y análisis psicolingüístico que en este libro se entrega no intenta ser una fórmula tipo receta, porque ésta sería estéril sin un adecuado conocimiento de cómo funciona el lenguaje. Más bien intenta mostrar al lenguaje como el único medio del cual disponen los profesores para la regulación continua de los aprendizajes y de los elementos que la configuran: la interacción educativa, la transmisión de significados, la formación en valores y la evaluación.

Desde sus conocimientos e investigaciones, el autor muestra que el uso del lenguaje por parte del profesor, más allá de la información que entrega, posee una

influencia trascendente en el ámbito de la ejecución y la praxis docente. Sin más, a través de todo el libro, el autor sostiene que el profesor tiene una gran influencia en sus alumnos. Más allá del contenido curricular que enseñe, la metodología que emplee o las evaluaciones que realice, el poder del educador depende, en el más amplio sentido, de sus palabras. De hecho, lo que un maestro diga, cómo lo diga y en qué momento lo diga, puede llegar a afectar el mundo mental, afectivo y representacional de un alumno, más de lo que comúnmente se cree.

Así, por medio del estudio y análisis psicolingüístico, el autor entrega herramientas útiles a los profesores que les permitan mejorar y potenciar los discursos interactivos con sus alumnos, en su dimensión relacional (afectiva), didáctica (técnica) y pedagógica (valórica). Y, por lo tanto, también mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela.

Por todo lo anterior, se podría decir que este libro constituye un aporte importante al desarrollo de la investigación en la disciplina psicolingüística en educación, puesto que es un gran intento de sistematización de la psicología del lenguaje en el ámbito de la interacción educativa. A su vez es una respuesta innovadora a los desafíos que plantea la Reforma Educativa chilena y también un aporte para una formación más sólida del estudiante de pedagogía en habilidades psicolingüísticas.

El Prof. Dr. Edison Santibáñez Cerda, es profesor asociado del Instituto de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En la actualidad ha iniciado una investigación en torno a la formación del estudiante de pedagogía en habilidades discursivas y, además, una nueva línea de investigación en educación en valores, la que también pretende relacionar con la formación inicial docente.

MARCELA CUEVAS DAUVEN



Rueda, Mario, Díaz-Barriga, Frída y Díaz, Mónica (2001). *"Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la Educación Superior"*. Cultura universitaria/ Serie Ensayo 71. Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. 266 pp.

El texto contiene una compilación de trabajos elaborados con motivo de un Encuentro Nacional sobre "Evaluación de la Docencia" realizado en México y que han dado origen a un libro cuya lectura constituye un importante aporte al discurso sobre este importante tema que, además, genera un acercamiento a las prácticas

evaluadoras de los académicos universitarios que ejercen labores docentes.

Es un hecho irrefutable que, por diversas razones, las funciones docentes se han perfilado a favor de otros procesos como la investigación, la gestión y la extensión, los cuales resultan mejor valorados por su incidencia en situaciones de orden económico que hoy resultan prioritarias por su influencia directa en el financiamiento de las instituciones de Educación Superior.

La búsqueda de una nueva conceptualización de la docencia y de lo que se considera un docente "eficaz" han sido temas de estudio y controversia en los últimos años. En consecuencia, hablar de evaluación del desempeño o de las competencias que caracterizan a un buen profesor no sólo genera dudas sino un verdadero conflicto de poderes. De ahí que los escritos compilados en este texto vienen a demostrar que una evaluación de la docencia conlleva de trasfondo una serie de referentes y condicionantes que están asociados al perfil de un docente ideal, a la diversidad de los contextos institucionales en que le corresponde desempeñarse, a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje que implementa y a las particularidades de la disciplina que le corresponde entregar. Por consiguiente, seguir insistiendo en sistemas universales de evaluación de la docencia no sólo lleva a confundir a los sujetos evaluados y a los que pretenden analizar los resultados sino que no garantiza que las decisiones de mejora que se toman estén perjudicando o favoreciendo a algunos de los profesores considerados como sujetos de la evaluación.

Las diversas experiencias descritas en el texto como las opiniones y juicios vertidos por los autores nos muestran un deseo de cambiar las formas evaluativas que apuntan a recoger evidencias y vivencias de un docente transmisor de conocimientos por estrategias y procedimientos que están acordes con otros enfoques y con nuevas teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza. Se busca así originar una corriente alternativa a los consabidos "cuestionarios de opiniones" que utilizan como único

informante a los estudiantes, cuyos resultados no convencen ni a los que los responden y menos a los que son evaluados a través de este discutible procedimiento. El portafolio docente, la autoevaluación y la asesoría docente, son nuevas fórmulas que los autores de los artículos proponen y justifican con sólidas fundamentos y reflexiones.

Existe también un cuestionamiento de parte de la mayoría de los autores a la utilización de la evaluación como forma de control del docente y de ejercicio de poder de parte de los que actualmente "gerencian" las instituciones universitarias y que no solo desconocen el contexto y condiciones en que trabajan los profesores sino que hacen caso omiso a los aspectos éticos y valóricos involucrados en todo proceso centrado en personas.

El libro consta de cinco partes, que si bien han sido tratados desde la perspectiva de la Educación Superior mexicana, constituyen un novedoso aporte al debate sobre evaluación de la docencia en el ámbito de los países de habla hispana.

Los tres principales artículos de la Primera Parte recogen las aportaciones de cuatro destacados autores Jacques Ardoino, Frida Díaz-Barriga y Javier Enríquez, este último, junto a Marcos Rigo, establecen el hilo conductor del texto ya que hacen referencia a los diversos enfoques para tratar de ordenar y solucionar la problemática de la evaluación docente y se constituyen en un marco epistemológico de sólida fortaleza argumental para sostener la importancia del proceso evaluativo en cualquier sistema universitario.

La segunda parte hace referencia a la Evaluación en diferentes contextos universitarios la que se continúa en una tercera parte referida a los cuestionarios de opinión docente, instrumentos que han predominado en varias décadas como única forma de obtener evidencias sobre el trabajo docente. La cuarta y quinta parte del libro corresponden a una propuesta sobre una evaluación centrada en la comprensión y mejora para una optimización del trabajo docente proponiéndose nuevas formas de analizar la función docente y las prácticas evaluativas de los profesores.

Las experiencias universitarias de evaluación de la docencia descritas en los Capítulos 2 y 3 constituyen una demostración de las formas en que hoy se está abordando este controversial enfoque evaluativo en la Enseñanza Superior mexicana, y, por qué no decirlo, de fácil transferencia a toda la realidad latinoamericana.

Finalmente, en los Capítulos 4 y 5 se plantean una diversidad de propuestas de gran valor y aplicabilidad en nuestras instituciones universitarias y que habría que comenzar a adaptar y ensayar para ver la real posibilidad de incorporarlas a las prácticas actuales de evaluación docente.

La adecuada organización de los temas que cubre el texto, así como la relevancia de sus autores, convierten a este libro en un material de reflexión y debate que necesariamente repercutirá en la posibilidad de entender y mejorar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje en nuestras instituciones de Educación Superior.

PEDRO AHUMADA ACEVEDO



Jackson, S. y Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el deporte: claves para las experiencias y actuaciones óptimas*. Madrid: Paidotribo. 252 pp.

Csikszentmihalyi, psicólogo humanista en el ámbito de la psicología de la conciencia y dentro de una perspectiva fenomenológica, desarrolló el concepto de **fluir** en la década de los setentas denominándolo "the flow experience" o experiencia fluida. En esa época la define como aquella sensación holística cuando actuamos con total involucramiento. Es un estado en el que las acciones se suceden de acuerdo a una lógica interna que parece no necesitar de nuestra intervención consciente. La experiencia fluye así de un momento a

otro, en los que nos sentimos controlando nuestros actos y en que existe una sutil frontera entre nosotros y el ambiente, entre los estímulos y las respuestas, o entre el pasado, el presente y el futuro. En aquella época, el autor indica que este tipo de experiencia se da con frecuencia en el deporte, la creatividad y la religión. Así, define cinco aspectos de la experiencia de **fluir**: Mezcla de acción y conciencia, Concentración de la atención, Pérdida del ego, Control de la acción y el ambiente, Claras demandas de acción y feedback, Naturaleza autotélica de la experiencia.

En *Fluir en el Deporte* (2002), Csikszentmihalyi plantea que la fluencia, puede darse en cualquier actividad humana y no sólo asociado a situaciones sobresalientes: esto es, en cualquier momento en el cual nos sentimos en sintonía con lo que estamos haciendo. Es descrita como una experiencia armoniosa en la que mente y cuerpo trabajan juntos sin esfuerzo. Esta experiencia deja la sensación de disfrute y satisfacción.

Se plantea como una variable clave **el equilibrio entre el desafío y la habilidad**. Esta relación es fundamental para el desarrollo de la experiencia fluida. De este modo la fluencia se da dentro de los límites del equilibrio entre el desafío y la habilidad. Si este equilibrio se pierde, se rompe el estado de fluencia. Si los desafíos sobrepasan las capacidades, se generará ansiedad y miedo, si las exigencias son muy bajas, se generará tedio y aburrimiento. En este sentido, el calibrar las metas en función de las capacidades y habilidades reales y actuales, es una condición necesaria para el surgimiento de la experiencia fluida.

Por otra parte, en el **fluir** se destaca la existencia de **metas claras**; la gente es feliz cuando tiene un propósito y está activamente involucrada en el logro de una meta desafiante. Para entrar en el estado de fluencia, las metas deben ser fijadas con anterioridad para que el deportista sepa qué hacer a cada momento de su actividad y el propósito de lo que se desea conseguir. Es relevante aclarar que el tipo de metas

planteado por Csikszentmihalyi, corresponde a metas de ejecución, es decir relacionados con actividades y procedimientos bajo el control del deportista. Esto es importante porque enfatizar demasiado el resultado (metas de resultado), desde el punto de vista de la focalización de la atención, tiende a quebrar la concentración del deportista respecto de los procesos que conducen a los resultados. Lo cual contradice el principio de la experiencia autotélica ya revisado.

Otro aspecto destacado en el texto dice relación con las **alteraciones en la percepción del tiempo**. Durante la experiencia fluida la noción del tiempo tiende a transformarse. En muchas ocasiones parece haber transcurrido menos tiempo que el que cronológicamente medimos. En otras, algunos segundos tienden a hacerse eternos. En síntesis el tiempo se contrae o se expande en nuestra conciencia. Una explicación de ello es, probablemente, el alto nivel de concentración en la acción, con lo cual nuestra noción del tiempo (conciencia de éste) pareciera decaer.

En síntesis, la experiencia fluida es un fenómeno de la conciencia y la concentración. Esta experiencia es alcanzable por cualquier ser humano que entra en sintonía con una actividad que conoce, ya sea que la ha aprendido o es propia de su desarrollo (por ejemplo jugar). Este estado de conciencia podemos comprenderlo como un grado de sincronización al interior de las actividades cognitivo-cerebrales y de éstas con la acción y las características y demandas de la actividad realizada. Este tipo de vivencia posee la cualidad de ser satisfactoria e intrínsecamente reforzante.

La experiencia fluida en el aula. Si bien el libro se refiere a la experiencia del *fluir* en el deporte, me he permitido hacer una reflexión en torno al *fluir* en la sala de clases. Tanto profesores como alumnos tienen eventualmente acceso a la experiencia fluida durante el desarrollo de las clases. Es interesante en este punto la ampliación de la teoría de Csikszentmihalyi a un fenómeno colectivo. Eventualmente la clase entra en una especie de armonía en que todos sus integrantes, alumnos y profesor, engranan de manera armónica y sincronizada. La clase se hace más breve, significativa y placentera. Tanto alumnos como profesor se encuentran involucrados activamente en el proceso.

Comprensión y conocimiento de los procedimientos. Los alumnos que no comprenden los contenidos, o que no tienen claros los procedimientos para la realización de actividades, es probable que estén demasiado "fuera" de la experiencia con lo cual probablemente comenzarán a distraerse con otras actividades. Este último hecho también puede provocar pérdida de la fluencia en el profesor, quien comenzará a sobre focalizar su atención en estos niños y podrá entrar en un estado emocional de ansiedad o irritabilidad que rompería el clima fluido de la clase.

Las evaluaciones. Es corriente que alumnos con los conocimientos o habilidades pobres o limitadamente consolidados estén preocupados por el rendimiento y motivados por el fracaso —rinden las pruebas con la meta de no sacarse una mala calificación—. Esta ansiedad de rendimiento hace que con frecuencia los niños reporten que piensan en la nota o en las consecuencias de ella durante la evaluación (quiebre de la experiencia autotélica). Con esta ansiedad es más probable que les venga una amnesia de evaluación (olvidarse justo de los contenidos durante la evaluación) o equivocarse por distracción o falta de monitoreo en las pruebas que requieren cálculos o procedimientos de

verificación. Corrientemente los padres de este tipo de niños hacen énfasis en los resultados (las notas) olvidando revisar y evaluar los procedimientos por los cuales sus pupilos llegan a estos resultados. Una estrategia para este tipo de padres es pedirles que se olviden de las notas, y se concentren con sus hijos, en los hábitos y estrategias de estudio para distintas asignaturas y que fijen y controlen metas de ejecución (proceso de aprendizaje y estudio) antes que sus resultados. Así como en el deporte, los resultados se obtienen con un trabajo regular y sistemático, no con un sobre entrenamiento antes de la competencia (lo que sería como estudiar mucho antes de la prueba). El cerebro, en ese sentido, también se entrena como el cuerpo del deportista.

Los tipos de meta y los niveles de exigencia en relación a las capacidades individuales e intereses de los alumnos. Un desafío interesante es, dada la diversidad de intereses, niveles de habilidades y tipos de inteligencia de un colectivo de alumnos, encontrar una manera de sintonizar y calibrar metas y actividades que resulten atractivas, controlables y desafiantes que se logren con procedimientos conocidos, comprensibles, controlables y verificables por el mismo alumno. Lo anterior parece imposible; mas, en rigor y con bastante planificación, no lo es. Graduar los niveles de exigencia en función del nivel de conocimientos o habilidades individuales. Fijar metas en función del desempeño observado y no del ideal e ir incrementando exigencias en la medida de los avances reales. Dar flexibilidad en los contenidos o los productos con los que se realizan los objetivos, eligiendo aquellos que resulten atractivos y estimulantes para los alumnos. Integrar en mayor proporción modos de evaluación que permitan flexibilidad en contenidos, productos y formas de presentación y realización material. Csikszentmihalyi (1990)¹ plantea que la experiencia fluida desarrolla la individualización de un sujeto, la búsqueda de nuevos desafíos para las habilidades emergentes que se desarrollan intrínsecamente. En este sentido, se trata de brindar condiciones de aprendizaje, que posibiliten experiencias en que los alumnos sean capaces de ir fijándose metas desafiantes, desarrollando contenidos y actividades progresivamente individualizantes. Este principio crea una situación de axialidad centrífuga. Es decir, cada sujeto se aleja del centro (de la norma) en una dirección específica, aumentando la diversidad a medida que cada uno avanza en un campo de conocimiento. Esto sin duda trae problemas en la planificación y en la evaluación de los aprendizajes de manera colectiva.

La teoría de Csikszentmihalyi, es claramente individual, fuera de las capacidades del individuo y de las actividades que éste realiza, el universo parece acabarse. Esto contrasta con su teoría de la Creatividad² (con C mayúscula), en la cual enfatiza fuertemente el campo de oportunidades y demandas sociales y la aplicación, aceptación y difusión de los productos de la actividad intelectual creativa.

¹ Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper Perennial.

² Csikszentmihalyi, M. (1998). *El *fluir* y la Psicología del Descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Proyección de la teoría en la investigación en el contexto educativo. Sin duda que la aplicación del fenómeno de la experiencia fluida a la educación es relevante además que heurístico. Falta sin embargo comenzar a investigar y profundizar en hallazgos empíricamente fundados y contextualmente situados. Estudios sencillos podrían realizarse monitoreando con cuestionarios u hojas de autorreporte, el efecto de variables en metodologías de aprendizaje-instrucción y/o de evaluación. La relación de la experiencia fluida con variables cognitivas, como la concentración, la memoria o la consolidación de aprendizajes es también un objetivo interesante. La ampliación del paradigma fenomenológico a otros (como el psicométrico, las técnicas de neuroimagen o las de potenciales evocados) también está por realizarse.

Con todo lo anterior, me permito plantear que sin duda la experiencia fluida, a pesar de ser posible en cualquier ámbito y edad de la vida humana, no es tan corriente de alcanzar. Se trata de un fenómeno extremadamente complejo donde no sólo interviene un individuo que se desarrolla en una actividad que conoce y siente que domina, sino que intervienen aspectos emocionales y del contexto social. Imagino la experiencia fluida cuando un microcosmos (la actividad del cerebro humano) entra en un trabajo continuado y conocido que lo relaciona dinámicamente con su cuerpo y el entorno físico y/o social. Los aspectos emocionales, fisiológicos, de neurotransmisión y hormonales deben encontrarse también en sincronización. Los diferentes sistemas de memoria, deben también armonizarse y potenciarse. De este modo: sujeto, contexto social y mundo, aunque sea por breves instantes (minutos u horas) realizan una danza cercana a la felicidad. Estos instantes son, sin duda, el resultado de un proceso previo, que probablemente muchas veces implicará trabajo, dedicación y disciplina, como la superación de diversos estados de conciencia no fluidos e incluso opuestos a él, tales como la ansiedad, el miedo y el tedio, que, sin embargo habrán contribuido al alcance de la experiencia fluida.

FELIPE VALLEJO R.



Altarejos, Francisco; Rodríguez, Alfredo; Fontrodona, Joan (2003). *Retos Educativos de la Globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Ediciones Eunsa, Navarra, 208 pp.

La Unesco ha señalado en la 45ª Conferencia Internacional de Educación, efectuada en Ginebra (Suiza), que uno de los mayores retos que tiene que enfrentar hoy la Educación es el llamado *proceso de globalización*. En efecto, dicho proceso se trata de un fenómeno ambiguo, como señala la Congregación para la Educación Católica, que "tiene efectos positivos, como la posibilidad de encuentro entre pueblos y culturas, pero también aspectos negativos, que corren el riesgo de producir ulteriores desigualdades, injusticias y marginaciones".

Bajo esta consideración precedente, el libro intenta ver las oportunidades que plantea la globalización para la acción educativa y, a su vez, un análisis de los aspectos más relevantes del hombre y la vida postmoderna que, según los propios autores, *pre anuncian* el futuro.

Desde un análisis de las incidencias que tienen los nuevos cambios y demandas de la sociedad, los autores sugieren posibles enfoques innovadores para afrontar el porvenir en consonancia con las nuevas realidades sociales y culturales. Sin embargo, plantear el problema de los retos educativos de la globalización, implica, entre otras cosas, observar algunos de los principales rasgos que la caracterizan y, a partir de estos rasgos, ver una ocasión favorable para el desarrollo humano.

El objetivo de este volumen viene a ser el preguntarnos por la finalidad de lo que hacemos como personas humanas y como sociedad, entre otras cosas: la conveniencia de ir a la radicalidad de las cosas, sin conformarnos con un conocimiento superficial; la búsqueda de la excelencia, dando prioridad al largo plazo por encima del corto plazo; la primacía del ser sobre el tener, como un modo de superar el consumismo; la necesidad de actuar según principios y no sólo dependiendo de los resultados; la importancia de un humanismo cívico y una participación activa en la sociedad; la necesidad de unos principios universales que aseguren una convivencia pacífica en una sociedad multicultural; y la aparición de una nueva conciencia de solidaridad, que permita hablar de globalización más allá de términos puramente económicos.

Paralelo al análisis que realizan los autores de cada uno de los rasgos que se desprenden del proceso de globalización, se plantean unas orientaciones pedagógicas que son principios de revisión y de reflexión sobre la acción educativa, entre las

que destacan: promover el conocimiento y no sólo el manejo de la abundante información; formar para un trabajo cooperativo, de modo que "la red" no sea una fuente de aislamiento; educar en la responsabilidad, como dimensión esencial de la libertad; formular como objetivos educativos las competencias personales que demanda la futura inserción profesional; enseñar a ser más –diferenciándolo del tener más– ofreciendo los criterios necesarios para poder alcanzar una genuina calidad de vida, y no el simple bienestar material; saber apreciar el valor de las acciones y de los logros obtenidos, no principalmente por los resultados, sino por los principios superiores de la actuación humana: crecimiento personal vinculado al servicio y al bien común; y, por último, reconfigurar el currículo académico desde una perspectiva humanista, con la intención de propugnar y realizar el ideal eminente de la solidaridad, como vacuna idónea contra el individualismo de la existencia, fruto de un capitalismo entendido reductivamente como mera prosecución de la riqueza.

Los autores señalan también que si hay algo que la globalización cuestiona seriamente es la pretensión ideologizante de una educación *neutra*. Podrá cambiar unos valores por otros, pero la enseñanza de orientaciones morales es algo de lo que no puede prescindirse en un mundo cambiante, máxime, si el cambio es tan amplio e impetuoso como el suscitado por el proceso globalizador. La reivindicación de la ética en educación no es una proclama ideológica, sino la más elemental muestra de rigor profesional en el educador.

Por último, señalar las dos ideas centrales que subyacen al libro y que los autores dejan traslucir en los análisis que realizan en cada capítulo. La primera de ellas dice relación con el compromiso del educador con su enseñanza, a nivel profesional, moral e intelectual. La segunda, que la globalización es, ante todo, una oportunidad para la educación de mejorar y crecer económica, cultural y socialmente.

Ambas ideas confluyen en una misma dirección: la primacía de la persona. Por encima de sistemas económicos, de modelos sociales y de concepciones políticas que pretendan subsumir al ser humano como individuo, parece posible y realizable que la acción concertada de las personas –también las personalidades políticas, culturales y económicas– permita que la globalización sea una red de oportunidades aprovechadas efectivamente. Para los autores, estas cuestiones o, si se quiere, estos retos educativos de la globalización, están en nuestras manos.

EDISON SANTIBÁÑEZ CERDA

COLABORADORES

COLABORADORES

Pedro Ahumada Acevedo

Magíster en Educación
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
E-mail: pahumada@ucv.cl

Marisol Alvarez Cisternas

Doctora en Educación. Master of
Science
Directora de Evaluación Académica
Universidad del Mar
E-mail: malvarez@udelmar.cl

María Adriana Audibert Arias

Ingeniero en Alimentos. Magíster en
Educación, mención Curriculum
Vicerrectoría de Asuntos Docentes y
Estudiantiles
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso.
E-mail: maudibert@vtr.net

Antonio Bolívar Botía

Doctor en Filosofía y Ciencias de la
Educación. Catedrático de Didáctica y
Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
Campus Universitario de Cartuja
E-mail: abolivar@ugr.es

Marcela Cuevas Dauvin

Licenciada en Filosofía
Docente Universidad Andrés Bello
Viña del Mar
E-mail: marcecuevas@yahoo.com

Frida Díaz-Barriga Arceo

Psicóloga, Doctora en Psicología
Educativa
Facultad de Psicología, Universidad
Nacional Autónoma de México
E-mail: fdba@servidor.unam.mx

Patricia Moggia Münchmeyer

Doctora en Educación
Coordinadora Área de Investigación
Escuela de Educación
Universidad del Mar.
E-mail: pmoggia@udelmar.cl

Marco Antonio Rigo Lemini

Coordinación de Psicología Educativa de
la Facultad de Psicología
Universidad Nacional Autónoma de
México
E-mail:
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

Edison Santibáñez Cerda

Psicopedagogo. Doctor en Educación
Docente Instituto de Educación
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
E-mail: edison.santibanez@ucv.cl

Jesús Domingo Segovia

Doctor en Ciencias de la Educación
Catedrático de Didáctica y Organización
Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
Campus Universitario de Cartuja
E-mail: jdomingo@ugr.es

Alvaro Valenzuela Fuenzalida

Doctor en Filosofía
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
E-mail: avalenzu@ucv.cl

Felipe Vallejo Reyes

Psicólogo, Doctor en Lingüística
Carrera de Psicología
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
E-mail: fvallejo@ucv.cl

NORMAS DE FORMATO Y ESTILO PARA LOS ORIGINALES PRESENTADOS A PERSPECTIVA EDUCACIONAL

1. Los artículos deben ser inéditos, de una extensión máxima de 25 a 30 páginas, escritos a espacio y medio, en tamaño carta y por triplicado. Se debe acompañar una copia en disquete o vía correo electrónico a la dirección que aparece al final. Los originales no serán devueltos.
2. El tema debe relacionarse con Educación y/o Pedagogía. Los artículos pueden ser Estudios Empíricos, Revisiones del Estado del Arte, artículos de Desarrollo Conceptual y Comentarios de Libros. Estos últimos no deben exceder las dos páginas y deben referirse a obras publicadas con un máximo de 24 meses de antigüedad.
3. En página aparte se indicará el nombre, grado(s), Institución de trabajo, dirección y correo electrónico del o los autores. En esta misma página se puede incluir agradecimientos o reconocimientos por contribución o colaboración.
4. La página 1 (página del título) debe incluir: el título del trabajo, nombre y afiliación del o los autores y el título abreviado (máx. 40 caracteres) que encabezará todas las páginas del texto en la esquina superior derecha.
5. Se debe incluir un resumen o abstract en castellano y en inglés en página aparte, de no más de 150 palabras y con palabras clave.
6. El cuerpo del artículo continuará con numeración correlativa indicada en la esquina superior derecha, dos espacios debajo del título abreviado.
7. Citas textuales de menos de 40 palabras se escriben entre comillas, incorporadas al texto y finalizando con la referencia parentética a la fuente y página (Autor, Año: p). Citas de más de 40 palabras (o 4 líneas) se escriben en un bloque separado del texto con sangría de 4 caracteres, sin comillas y finalizando con la referencia a la fuente. Citas de 500 palabras o más requieren permiso de reproducción del autor original. No debe haber citas sin la respectiva referencia.
8. La lista de referencias bibliográficas (ordenada alfabéticamente por autor y por año de publicación) comienza en página aparte. No se debe incluir referencias al pie

de página. En la lista de referencias, los elementos de cada referencia y el estilo son:

Apellido, N. (Año). Título del Libro. Ciudad [Estado]: Editorial.

Apellido 1, N., Apellido 2, N. y Apellido 3, N. (Año). Título de artículo. Nombre de Revista, Vol. (N°) pp. Inicio. Fin.

9. Los apéndices comienzan cada uno en página aparte, identificados por una letra mayúscula y escritos a espacio doble.

10. Las notas al pie de página se escriben en página aparte y al final del manuscrito. Todas las notas deben figurar en la misma página, ordenadas según su aparición en el texto, escritas a doble espacio en párrafos separados. Cada nota debe ser identificada por el número que se le asignó en el texto.

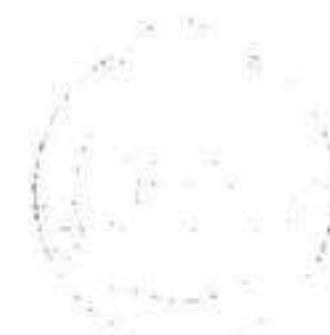
11. Las tablas y figuras se escriben cada una en páginas aparte, ordenadas según aparecen en el texto, con un encabezamiento identificatorio en el borde superior de la página. La gráfica debe ser computacional o profesional, de preferencia en lenguaje de foto (jpg).

12. Las opiniones expresadas en los artículos de esta revista, son de la exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento de la editorial de la revista.

13. Con respecto a la evaluación de los artículos, las publicaciones recibidas son enviadas a evaluadores nacionales e internacionales de reconocido prestigio en el ámbito educativo, en general y en la temática central de cada número, en particular. En un plazo no mayor de quince días los artículos rechazados son devueltos a sus autores. Se envía a cada evaluador una pauta que exige el pronunciamiento sobre catorce criterios de calidad, tanto de la forma como de los contenidos, acorde con las normas internacionales exigidas para este tipo de publicación.

Información más detallada acerca del formato de citas y Referencias Bibliográficas se encuentra en las normas de Publicación ISO 690 e ISO 690 2 disponibles en el sitio www.ucv.cl/biblioteca

Dra. LILIANA FUENTES MONSALVES
Directora
Fóno: 56-32 274328 / Fax: 56-32 274385
e-mail: lfuentes@ucv.cl



REVISTA PERSPECTIVA EDUCACIONAL
NÚMEROS PUBLICADOS

- 1 ABRIL 1980
- 2 OCTUBRE 1980
- 3 SEPTIEMBRE 1981
- 4 JULIO 1982
- 5 OCTUBRE 1982
- 6 AGOSTO 1983
- 7 JULIO 1984
- 8 OCTUBRE 1984
- 9 JULIO 1985
- 10 DICIEMBRE 1985
- 11 JUNIO 1986
- 12 OCTUBRE 1986
- 13 JUNIO 1987
- 14 JUNIO 1988
- 15 OCTUBRE 1989
- 16 ABRIL 1990
- 17 ABRIL 1991
- 18 DICIEMBRE 1991
- 19-20 ENERO-DICIEMBRE 1992
- 21-22 ENERO-DICIEMBRE 1993
- 23 JULIO 1994
- 24 DICIEMBRE 1994
- 25 JULIO 1995
- 26 MARZO 1996
- 27 PRIMER SEMESTRE 1996
- 28 SEGUNDO SEMESTRE 1996. *INNOVACIONES EDUCATIVAS*
- 29 PRIMER SEMESTRE 1997. *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*
- 30 SEGUNDO SEMESTRE 1997. *EDUCACIÓN, VALORES Y DESARROLLO HUMANO*
- 31-32 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 1998. *FORMACIÓN DE PROFESORES*
- 33-34 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 1999. *OBJETIVOS TRANSVERSALES*
- 35-36 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 2000. *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN*
- 37-38 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 2001. *EVALUACIÓN EDUCATIVA*
- 39-40 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 2002. *INFORMÁTICA EDUCATIVA*
- 41 PRIMER SEMESTRE 2003. *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN*
- 42 SEGUNDO SEMESTRE 2003. *FORMACIÓN DE PROFESORES*
- 43 PRIMER SEMESTRE 2004. *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA*