

Currículum de formación de profesores de Enseñanza Media

Jacqueline Gysling C.*

* Antropóloga. Investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales Flacso.

Este artículo se ocupa de describir y analizar los contenidos y organización curricular de la formación de profesores de Enseñanza Media; específicamente se analizan los planes y programas de estudio aplicados entre 1981 y 1992 en 14 instituciones formadoras del país. Este artículo recupera parte de la información contenida en el proyecto de investigación “Requerimientos para la formación de profesores de Enseñanza Media”, preparado por un consorcio de instituciones encabezado por la Pontificia Universidad Católica de Chile, para el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación del Ministerio de Educación.

A description and analysis of curricular contents and organization for Secondary Teacher’s training programs is the core of this paper. Plans and Programs of study taught between 1981 and 1992 in 14 Chilean training institutions are particularly analysed. This paper recovers part of the information gathered for the research project “Requirements for training of teachers for Secondary School”, developed by a consortium headed by the Pontificia Universidad Católica de Chile for the Education’s Quality and Equity Improvement Program of the Ministerio de Educación. .

En el proyecto de investigación *Requerimientos para la formación de profesores de Enseñanza Media*, se realizó un diagnóstico en detalle de los planes y programas de estudio aplicados en un número significativo de instituciones formadoras del país. En este artículo presentamos una síntesis de las principales conclusiones a las que arribó este estudio respecto a los currículos de formación de profesores. A pesar de que la referida investigación se realizó en 1992, pensamos que discutir sus resultados es aún pertinente; en primer lugar, porque es fácil sospechar que mucho de lo que se encontró en 1992 está vigente; en segundo lugar, porque este estudio recoge información de un número significativo de instituciones, constituyendo una base de información relevante de considerar.

El enfoque

Estudiar el currículum de un determinado proceso educativo a través del análisis de los planes y programas de estudio goza, en general, de poca simpatía en nuestro medio. La crítica más usual es que los planes y programas de estudio no reflejan lo que efectivamente ocurre en las salas de clases, de modo que si se quiere conocer en qué consiste un proceso educativo dado hay que examinar el discurso pedagógico en la práctica, develando aquellos mensajes implícitos u ocultos que conforman lo esencial de aquello que se enseña. Desde esta perspectiva los planes y programas de estudio serían en cierta medida irreales, ya que son una serie de documentos que no llegan a concretarse. Siendo esto así, estudiar los planes y programas se acerca o es directamente irrelevante; aún más, puede ser engañoso, porque se reduce el proceso pedagógico a una cuestión puramente formal.

Hay un punto de acuerdo central entre esta crítica y la perspectiva que orienta la investigación en que se basa este artículo. Este punto de acuerdo es que efectivamente existe una distancia entre los planes y programas de estudio y la práctica pedagógica. Pero, por supuesto, existe una discrepancia fundamental. La divergencia surge, porque la crítica que se hace a la investigación sobre los planes y programas de estudio es ciega a la relación de enmarcamiento existente entre éstos y la práctica pedagógica, el plan de estudio

define lo que se incluye y lo que se excluye como áreas de conocimiento válido, y las organiza de acuerdo a determinados principios de secuencia y ritmo. En su modo más concreto el plan de estudio es una organización de los recursos temporales, humanos y financieros con que se cuenta para realizar un determinado proceso formativo. Seguimos a otros al pensar que extremar el énfasis en la realización práctica del currículum, puede reducir el análisis sólo a las acciones e intervenciones subjetivas de profesores y alumnos, ocultando la emergencia histórica y la persistencia de concepciones particulares del conocimiento y las condicionantes estructurales de estas prácticas.

Los planes y programas de estudio corresponden a lo que se denomina como currículum escrito (Goodson:1988), es decir la normativa legal preactiva del currículum. En su imagen más concreta, el plan de estudio es un listado de actividades curriculares organizadas para su enseñanza en una determinada secuencia en un tiempo dado. En un sentido más abstracto, el plan de estudio es una selección cultural, resultado de un proceso complejo de negociaciones entre actores diversos, con visiones e intereses más o menos disímiles acerca de lo que debe ser el proceso de formación de profesores. En la construcción de un plan de estudio siempre están en juego relaciones de poder-saber, es decir visiones y valores, y relaciones de influencia y de poder. Siguiendo esta perspectiva el plan de estudio ofrece una entrada global a la retórica institucional acerca de las áreas de conocimientos distintivas de la profesión docente. Estos planes, además, definen las reglas del juego que organizan la práctica pedagógica en los centros formadores y le dan sentido de totalidad. Los programas de estudio, por su parte, definen los contenidos al interior de una asignatura o actividad curricular específica.

Metodología

La investigación realizada recuperó información de un grupo seleccionado de instituciones formadoras. La selección se realizó tratando de abarcar la diversidad institucional existente, es decir instituciones tradicionales y derivadas, con aporte fiscal y sin aporte fiscal; universidades e institutos profesionales; pluridisciplinarias o

pedagógicas. Siguiendo este criterio, se recuperó información de 14 instituciones formadoras¹, 13 con ingreso en 1992 y una con ingreso suspendido. Aunque el foco fue la formación en 1992, se extendió la mirada abarcando los planes de estudio desde 1981 en adelante, esto permitió analizar la evolución curricular luego de la reforma de la educación superior de 1980/1981. Se recogieron, entonces, 263 planes de estudio, considerando cada especialidad como un plan de estudio. Si se cuentan sólo lo que se denominó como 'planes pedagógicos', es decir el núcleo de formación definido por la unidad de educación, que generalmente es común a más de una especialidad, se reduce el objeto a 45 planes de estudio. Los planes vigentes en 1992 son 23², ya que algunos centros tienen planes pedagógicos diferentes por especialidad.

Un punto interesante de destacar es que los planes de estudio vigentes en las instituciones formadoras fueron aprobados en diferentes años. Las variaciones oscilan entre 1979 (Universidad Católica de Valparaíso) y 1992 (Universidad de Santiago). Además las instituciones difieren en el número de planes aplicados en la década del 81 al 92. En este sentido, las instituciones con planes más estables son la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Católica de Valparaíso, con un plan vigente en la década. Todas las demás instituciones tuvieron más de dos planes aplicados. Algunos centros formadores cambiaron prácticamente cada dos años sus planes de estudio, como por ejemplo la Universidad de Concepción.

Para analizar este cuerpo heterogéneo de documentación se construyó en cada caso un plan tipo, que agrupa las actividades

-
1. Resulta importante destacar que algunas instituciones del todo significativas se negaron a colaborar con la investigación.
 2. Los 23 planes son los siguientes: plan 1983 PUC; plan 1991 U. de Concepción; plan 1979 UCV; plan 1986 (matemáticas), 1992 (física) y 1992 (humanidades) de la USACH; plan 1990 U. Austral; plan 1986 y 1991 U. Arturo Prat; plan 1988 y 1991 U. de Atacama; planes 1982,1986,1988,1991 (Química) y 1991 (matemáticas) U. de La Serena; 1986 y 1989 UFRO; 1982 y 1988 U. de Magallanes; 1991 UPACE; 1990 U. de Los Lagos; 1991 U. Blas Cañas.

curriculares en tres grandes categorías: Formación General (FG), Formación Profesional (FP) y Formación Disciplinaria (FD). Dentro de la FP se distingue entre: Teorías de la Educación, Técnicas de la Educación, Investigación, Práctica y Electivos. En el análisis de las categorías FG, FP y FD se consideró: número de actividades curriculares, asignaturas, tiempo dedicado y secuencia. En el análisis de la FP, además se examinaron en detalle los contenidos de los programas de estudio de cada actividad curricular.

Formación General, Formación Profesional y Formación Disciplinaria

Como es sabido la formación de los profesores secundarios comprende básicamente dos componentes: una formación disciplinaria especializada y una formación pedagógica profesional; cada cual con su correlato institucional. En forma marginal, se contempla también, en algunas instituciones, actividades de Formación General.

La Formación General ocupa porcentajes reducidos de tiempo. Donde tiene mayor importancia es en las instituciones católicas, que imparten educación religiosa a todo su alumnado. En las restantes instituciones no ocupa más del 7% del tiempo total y consiste en asignaturas como inglés, educación física, expresión oral y escrita, y créditos electivos.

En la mayoría de las instituciones se dedica mayor tiempo a la Formación Disciplinaria que a la Profesional, aunque en dos planes la relación es la inversa (U. de Atacama y U. de Los Lagos). En las instituciones donde predomina la FD se encuentran variaciones de tiempo significativas. Entre los planes vigentes el que tiene mayor tiempo para la FD es el de la Universidad Austral (FP/FD 25,4% y 74,6%), y el con menor tiempo es de la Universidad Blas Cañas (FP/FD 46,3% y 49,5%). Por tipo institucional se observa que las universidades tradicionales son las que dan mayor peso a la FD (más del 60% del plan), le siguen las universidades derivadas, incluidas las pedagógicas (entre 50% y 60%) y por último las universidades generadas a partir de institutos profesionales (menos de un 50%).

Formación Profesional

La Formación Profesional está compuesta por un número variable de actividades curriculares que oscila entre 8 actividades (plan de 1990 de la Universidad de Los Lagos) y 23 actividades diferentes (plan 1985 de la Universidad Blas Cañas).

Al categorizar las actividades curriculares de la FP se observa una tendencia a que la mayoría de los planes de estudio dediquen el más alto porcentaje de tiempo a las Técnicas de la Educación (en 34 de los 45 planes analizados).

Pocos planes incorporan créditos electivos, aunque en algunas instituciones sí se incluyen, básicamente en universidades tradicionales o universidades derivadas.

Teorías de la Educación

Sólo en 6 de los 45 planes pedagógicos analizados la formación en Teorías de la Educación es el componente más importante de la FP, y de estos 6 planes sólo 3 están vigentes en 1992. No obstante, se le destina un tiempo significativo. En 11 planes de los 23 planes vigentes ocupa entre un 20% y un 30% de la FP, y en otros 9 casos ocupa más de un 30%.

Los planes presentan un número variable de asignaturas de Teorías de la Educación, que oscila entre 2 (plan 1988 U. de Concepción) y 11 (plan 1990 UFRO). En los planes vigentes se incluyen en promedio 5 asignaturas de Teorías de la Educación.

En esta área se encuentran asignaturas correspondientes a 8 disciplinas: Teoría de la Educación, Psicología, Filosofía, Sociología, Ética, Antropología, Biología e Historia de la Pedagogía. En ninguna institución se consideran simultáneamente estas 8 disciplinas. La combinación más recurrente incluye Filosofía, Psicología y Sociología (en 18 de los 23 planes vigentes).

Psicología es la disciplina de base más importante: no se excluye de ningún plan y es en 17 de los 23 planes la que tiene un mayor porcentaje de tiempo asignado, y en 3 planes más comparte el

liderazgo con otra disciplina³. Las excepciones a esta tendencia se encuentran en la Pontificia Universidad Católica de Chile, que asigna el mayor tiempo a Filosofía. El plan de la U. de Los Lagos que asigna el mayor tiempo a Teoría de la Educación. Y el plan de 1990 de la UFRO que presenta el mayor número y mayor diversidad de asignaturas, sin ninguna disciplina dominante.

Los contenidos de las distintas asignaturas de Psicología presentan mucha similitud entre una institución y otra. Hay dos temas centrales que se tocan en Psicología: psicología del aprendizaje y psicología del adolescente. En algunas instituciones se imparten cursos de psicología educacional o de fundamentos psicológicos de la educación, en general en estos cursos se hace inicialmente una introducción a la psicología y luego se trata adolescencia y aprendizaje.

En psicología del aprendizaje se tratan algunas teorías del aprendizaje, básicamente conductual y cognitiva; y algunos conceptos claves como: memoria, percepción, inteligencia, motivación, emoción.

En psicología del adolescente se aborda la problemática del desarrollo psicológico y biológico de los jóvenes. Temas recurrentes son: adolescencia como etapa del desarrollo, personalidad adolescente, desarrollo psicosexual del adolescente, desarrollo cognitivo y moral, instancias de socialización.

Sobresale que en ambos casos no se hace ninguna referencia en los programas a la realidad educacional y juvenil chilena. Sólo en la U. Blas Cañas se introduce una unidad sobre problemas de la juventud en Chile hoy, donde se tocan temas como drogadicción, embarazo precoz, expectativas y oportunidades de la juventud.

3. Por razones de espacio en este artículo nos referiremos sólo a esta disciplina.

Técnicas de la Educación

La formación en Técnicas de la Educación es en 34 de los 45 planes analizados la categoría más importante de la FP. En 22 de los 23 planes vigentes ocupa más de un 25% del tiempo de la FP, y en 11 de éstos más de un 40%. Sólo en el plan 1990 de la Universidad de Los Lagos ocupa un tiempo muy inferior con un 14.3% de tiempo. Los mayores porcentajes se encuentran en el plan de Educación Matemática de la USACH y en el plan de Matemáticas y Física de la U. de Magallanes, ambos con un 52.8% del tiempo.

El número de actividades consideradas en cada plan en esta categoría varía entre 1 asignatura (plan 1990 U. de Los Lagos) y 11 asignaturas (planes 1991 USACH y 1991 UPACE). El promedio de asignaturas por plan es de 6, sólo 1 más que Teorías de la Educación.

Al comparar los planes de estudio se encuentra una gran dispersión de asignaturas en esta área, se distinguen al menos 50 asignaturas con rótulos diferentes. Con fines del análisis se agruparon estas asignaturas en 8 áreas y una categoría residual otros. Estas áreas son: Pedagogía General, Didáctica Especial, Currículum, Evaluación, Orientación, Tecnología Educativa, Administración, Sistema Escolar, y Computación.

En los planes de estudio vigentes se observa la existencia de un núcleo de asignaturas que se repite más frecuentemente (en 16 de los 23 planes), conformado por Currículum, Evaluación, Didáctica Especial y Orientación. Sin embargo, ninguna de estas asignaturas se encuentra en todos los planes, Currículum falta en uno, Evaluación en dos, Orientación en tres, Didáctica Especial en cuatro. En todos los planes están presentes al menos tres de estas áreas, menos en el plan de 1990 de la U. de Los Lagos, que no incluye ninguna de ellas.

Analizando los tiempos, se encuentra que en 12 de los 23 planes vigentes se destina el mayor porcentaje de tiempo a Didáctica Especial. En dos se le destina el mayor tiempo junto con Currículum, y en uno junto con Currículum y Orientación. Currículum es el área predominante en tres planes, y en dos junto con Evaluación. En un plan Pedagogía General es la área técnica más importante (U. Los

Lagos 1990), en otro plan es Computación (USACH 1991), y en otro, Sistema Escolar (UPACE 1991).

Siete de los ocho planes, donde Metodología no es el área técnica predominante, son los más recientes, con fecha de aprobación de 1988 en adelante. Esto podría ser indicativo de un cambio en lo que se considera el núcleo de la formación técnica. La orientación del cambio, sin embargo, no es clara.

Más allá de la posibilidad de un giro en la orientación de la formación técnica, lo que si es claro es que no existe una base consensual entre instituciones en este ámbito similar a la que existe en la formación teórica. En la formación en Técnicas de la Educación se observa: dispersión en términos de las asignaturas y de las áreas consideradas; y mayor variación en la asignatura considerada predominante.

En cuanto a los programas de estudio de las asignaturas que conforman el núcleo central de la formación técnica se observa lo siguiente. En Currículum se incluyen temas diversos, pero hay algunos que cruzan varios de los programas. Estos temas son: conceptualización del currículum, modelos de planeamiento, diseño instruccional, planificación de unidades de aprendizaje, definición de objetivos. Es importante notar que estos cursos no tienen una referencia explícita a la especialización disciplinaria de los profesores.

En evaluación hay dos orientaciones principales. Por una parte hay programas con una mirada general de la evaluación que se abocan a temas como evaluación en el contexto escolar, procedimientos para planificar y elaborar mecanismos evaluativos, procesamiento de la información (U. de Concepción). Y, por otra, cursos que se refieren más a la evaluación en la sala de clases, donde se trata sobre evaluación referida a normas y a criterio, y se analiza la legislación vigente (UCV).

En Orientación existe una relativa homogeneidad entre instituciones. Temas recurrentes aquí son: rol del orientador, tareas de orientación del profesor jefe, técnicas de diagnóstico, técnicas grupales e individuales de obtención de información.

En Didáctica la situación es más compleja, puesto que este es un curso diferenciado por especialidad. Hay instituciones donde los programas de las distintas especialidades recorren las mismas temáticas, pero desde cada disciplina (PUC), pero hay otras instituciones donde los programas difieren bastante entre sí (UCV). Con todo se observan algunas tendencias generales:

– Contra lo que el nombre indica, los métodos de instrucción propiamente no son el foco del curso, sino sólo se trata de un tema entre otros.

– Entre estos otros temas uno que resulta recurrente es planificación curricular.

– Otro tema que recorre varios programas es el análisis de los planes y programas de estudio respectivos, vigentes en el sistema escolar.

– En algunos programas también se incluye en este curso una unidad de evaluación.

Práctica Profesional

Todos los planes de estudio vigentes en 1992 consideran una actividad práctica, es decir actividad de ejercicio docente en establecimientos escolares por parte de los estudiantes de pedagogía. Varía la duración de esta práctica, su ubicación en el plan de estudios, y la importancia asignada en relación a las otras actividades de formación.

En cuanto a la ubicación en el plan, en 11 de los planes vigentes la práctica es terminal y en 10 es semi-terminal⁴, sólo en dos instituciones se considera una práctica progresiva (U. Blas Cañas y U. Los Lagos). En 11 planes la práctica es de orientación o jefatura de curso y de la especialidad; en tanto en otros 12 planes se focaliza en la especialidad.

La duración de la práctica varía entre un semestre (13 de los 23 planes) y dos (9 de los 23 planes vigentes), cuando se trata de

4. Ubicada en el último semestre paralela a otras actividades curriculares.

prácticas terminales o semiterminales. Cuando la práctica es progresiva dura entre 3 y 4 semestres.

La extensión de la práctica no tiene una correspondencia directa con la importancia que se le asigna en créditos, se encuentra en este sentido una gran variabilidad. Al analizar el porcentaje de tiempo asignado este varía entre 7.1% (UFRO 1991) de la FP y un 38.1% (U. de Los Lagos 1990). No son claras las tendencias entre instituciones respecto a estas diferencias.

La Práctica, en términos generales, consiste en que el practicante se haga cargo de un curso respecto de su asignatura específica y de las actividades denominadas de Orientación (Consejo de curso, reunión de apoderados). Se espera también que haga ayudantía al profesor guía, preparando material didáctico, corrigiendo pruebas. En algunos casos también se pide que el estudiante participe de Consejos de Profesores y de reuniones técnicas. Las prácticas progresivas están estructuradas para lograr una incorporación gradual al ejercicio docente y consisten en un semestre inicial de observación, un segundo semestre de ayudantía, y un semestre final de ejercicio docente.

Un punto crucial de las prácticas pedagógicas se encuentra en los sistemas de supervisión y evaluación diseñados por los centros formadores. Excede los límites de este artículo tratar la variabilidad existente con detalle, abordaremos entonces sólo un punto que resulta importante destacar. Al examinar los mecanismos de supervisión y evaluación de las prácticas pedagógicas se constata que los centros formadores ponen el énfasis en la planificación de actividades, y en el cumplimiento formal de ciertos requerimientos, más que en el ejercicio docente mismo. El acompañamiento del ejercicio docente queda a la voluntad de los profesores guías⁵ los cuales no reciben retribución alguna por su labor, más allá de la ayuda que podría implicar contar con un practicante. En general los centros formadores carecen de recursos para realizar un acompañamiento en terreno de las prácticas profesionales. Contra esta tendencia, la experiencia más

5. Estos son los profesores de los establecimientos escolares, titulares de los cursos en donde realizan su práctica los estudiantes de pedagogía.

novedosa se encuentra en la U. Blas Cañas, donde se acompaña la Práctica de un seminario de discusión al cual acuden todos los alumnos y los supervisores de Práctica.

Sobre las características de los establecimientos donde se realiza la Práctica se obtuvo información sólo de algunas instituciones. La tendencia en estos casos es que se privilegia como lugar de realización de las prácticas profesionales a establecimientos de nivel socioeconómico medio (tipo B, de acuerdo a la clasificación del Ministerio de Educación). La mayor variabilidad de lugares de Práctica se encuentra en la U. Blas Cañas, donde se consideran colegios particulares, liceos particulares subvencionados, y también liceos de comunas más pobres. De acuerdo a estos antecedentes puede señalarse que tampoco en la Práctica Profesional se da cuenta de la heterogeneidad del sistema escolar chileno, reforzando la formación en un tipo medio de establecimiento y alumnado.

Investigación

Según se desprende del análisis de los planes de estudio vigentes a 1992, todas las instituciones incluyen alguna formación en investigación, ya sea a través de un curso de metodología (en 16 de los 23 planes) y/o a través de un seminario o memoria de título (en 20 de los 23 planes), que contempla la realización de una investigación por parte de los estudiantes. El plan de 1990 de la U. de Los Lagos es la excepción a esta regla, aquí se considera como actividad terminal la realización de una monografía sobre la Práctica Profesional.

Las actividades de investigación ocupan un tiempo variable, que oscila entre un 5.1% del tiempo de la FP y un 21.2%. Estos porcentajes aumentan si se considera que en varios casos ésta es una actividad terminal que se incluye como requisito de titulación sin creditaje en el plan de estudios.

Un punto interesante de notar en relación a la actividad de investigación es que en dos instituciones ocupa un tiempo equivalente a la práctica profesional (U. Austral y U. de Concepción), y en tres planes de los más recientes se le asigna un tiempo aún mayor que a la Práctica Profesional (U. Arturo Prat, UFRO y U. Blas Cañas).

Por último, en los contenidos de los cursos de metodología se aprecia una organización bastante homogénea entre instituciones. Durante este curso se siguen paso a paso las etapas de una investigación positivista, desde la formulación del problema a la redacción del informe de investigación, se agrega en algunos casos una introducción a la ciencia, o a la relación ciencia-educación. En estos programas hay un claro énfasis en las metodologías cuantitativas y en los métodos estadísticos. Se distinguen de este esquema el programa de la carrera de Educación en Matemáticas y Computación de la USACH y el programa de la U. Blas Cañas. En el primer caso se incluye, además de la unidad de etapas de la investigación, una unidad de innovación y experimentación en educación matemática y una unidad para leer investigación en educación matemática. El programa de la U. Blas Cañas resulta bastante más amplio, se revisan en el curso los distintos paradigmas de la investigación social, incluidos los paradigmas no tradicionales de investigación, como por ejemplo la denominada investigación-acción.

Puntos para la discusión

En base a la información presentada se pueden identificar diversos problemas que afectan la formación de profesores de Enseñanza Media en el país. En lo que sigue nos referiremos a los problemas que consideramos cruciales.

1. Desvinculación entre la formación disciplinaria y profesional

La separación, incluso institucional, de la formación de los profesores de Enseñanza Media es un asunto reiteradamente señalado, no obstante por su importancia no podemos dejar de mencionarla.

Un aspecto que no se ha señalado suficientemente en el debate se refiere al cuestionamiento del modelo especializado de formación, y de los contenidos de dicha especialización en relación a la reflexión nacional que se está sosteniendo respecto a la Enseñanza Media. Es consensual que la Educación Media atraviesa una crisis de sentido,

y que debe ser reorientada drásticamente para hacerse cargo de su masificación, y del requerimiento persistente para que tenga una vinculación más directa con el mundo productivo. En este contexto la formación disciplinaria actual, coherente con una educación secundaria diseñada también desde este mundo disciplinario y orientada básicamente a la universidad, resulta obsoleta o por lo menos inadecuada. Esta discusión aún no se ha dado, sin embargo pensamos que será un tema central de la discusión de formación de profesores cuando tome cuerpo la reflexión sobre la organización curricular específica de la Enseñanza Media.

Desde nuestro punto de vista, en los procesos de formación se debería crear una área de integración que permitiera hacer una lectura sistemática desde la educación de los contenidos disciplinarios. Esto es crucial para transformar la relación de los profesores con el conocimiento, que es uno de los requerimientos que surgen del debate sobre la reforma de la Enseñanza Media. Desde una perspectiva constructivista, la articulación disciplina-educación es clave, ya que hoy el desafío que se pone a los profesores es organizar la enseñanza de acuerdo a unos principios pedagógicos que consideren activamente a los estudiantes y sus modos de conocer y de dar sentido a lo que se pretende que aprendan. Para no trivializar principios caros a la teoría constructivista, como por ejemplo, la contextualización, se requiere tener un manejo pedagógico de la disciplina específica.

2. Insuficiencia de la formación profesional teórica

El componente de Formación Profesional presenta algunas debilidades importantes, una de éstas se refiere a lo que se conoce como fundamentos de la educación.

Frente a un sistema de Enseñanza Media masificado, al cual acuden un conjunto heterogéneo de jóvenes, en términos sociales y culturales, parece necesario reforzar la base conceptual de la formación con teorías que permitan comprender a los jóvenes en términos colectivos, como miembros de una generación, de una época y de medios socio-culturales particulares.

En este contexto la Psicología, que es una disciplina que aporta distinciones conceptuales fundamentalmente en el ámbito personal individual, resulta débil como fundamento teórico predominante, más aún cuando no es acompañada de asignaturas que contemplen algún acercamiento a la realidad escolar y juvenil chilena.

3. *Debilidad de la práctica como espacio formativo*

Existe un relativo consenso respecto a la importancia de la formación práctica. En este sentido uno de los argumentos más recurrentes se refiere a su extensión, se sostiene en general que mejorar la formación práctica implica extender su duración. Sin discrepar de este planteamiento sostenemos que también hay que mejorar los espacios actuales de práctica. Un aspecto que resulta crucial en esta línea se refiere a los mecanismos de supervisión y evaluación de las actividades de práctica. Según se lleva a cabo actualmente la supervisión parece difícil que la práctica sea un espacio formativo dirigido. El mejoramiento de estos mecanismos se vincula estrechamente con la asignación de mayores recursos para el trabajo de supervisión, y una política institucional respecto a la relación centro formador-establecimiento educacional, y para reconocer más explícitamente el trabajo de los profesores guías. Si no se invierte en la conducción de las prácticas el control sobre los resultados de las mismas se debilita.

4. *Inestabilidad en el núcleo profesional distintivo*

Al revisar los planes de estudio de los distintos centros formadores un asunto que resulta sorprendente es la falta de consenso respecto al núcleo técnico de la formación. Esto podría comprenderse mejor si existieran grandes discrepancias a nivel teórico, pero según se desprende de la revisión de los planes y de los discursos institucionales existe un gran consenso respecto a los fundamentos teóricos de la profesión. Surge entonces la inquietud sobre los motivos de esta dispersión y las consecuencias que esto pudiera tener respecto a la identidad profesional.

Si se mira desde una perspectiva histórica lo que se percibe es que la identidad tradicional de los profesores secundarios, anclada por un lado en la disciplina y por el otro en las técnicas de transmisión de conocimiento, que fue duramente criticada desde los sesenta en adelante, no ha sido reemplazada por un modelo profesional igualmente contundente. Por una parte persiste la hegemonía de la especialización disciplinaria, especialmente en las universidades tradicionales, y por otra parte, desde las facultades de educación no ha surgido una propuesta clara respecto al núcleo central de la profesión docente. Esta falta de claridad se expresa dramáticamente en la frecuencia de los cambios en los planes pedagógicos. Se podría argumentar que los cambios introducidos son superficiales, sin embargo incluso así, instituciones que cambian sus planes cada dos años, o instituciones que aplican simultáneamente varios planes, muestran una falta de discurso articulador asombrosa.

No es nuevo que la profesión docente se mueva entre identidades diversas. Iván Núñez (1989) sostiene que en la historia del gremio en el país han existido cuatro identidades profesionales: trabajador, funcionario, técnico y profesional. Tal cual se está sosteniendo actualmente el debate sobre educación, los requerimientos hacia los docentes se orientan hacia la cuarta identidad, es decir que se constituyan en profesionales que desarrollen el trabajo con un alto grado de autonomía, con controles realizados en el intercambio con sus pares. Creatividad, flexibilidad, trabajo en equipo, autonomía son las palabras claves del nuevo ejercicio profesional. Todas estas apelaciones resultan sumamente atractivas, el punto es que todas ellas se refieren a condiciones de realización, no dicen nada sobre el núcleo distintivo de la profesión, que en la actualidad, como hemos visto, resulta débil. En la búsqueda de nuevas formas de hacer, y de nuevos campos de ejercicio para los profesionales de la educación, se ha desperfilado la definición de qué es “ser profesor”.

Bibliografía

- BERNSTEIN, B. (1977), "On Classification and Framing of Educational Knowledge". En: B. BERNSTEIN. *Class, Codes and Control*, Vol 3. Londres: RKP.
- CONSORCIO FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA P. UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE Y OTROS (1993). Proyecto MECE/MEDIA: *Requerimientos para la formación de profesores de Enseñanza Media*. Informe de investigación. Santiago: no publicado.
- COX, C. y GYSLING, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842/1987*. Santiago: CIDE.
- GOODSON, I. (1988). *The Making of Curriculum*. Gran Bretaña: The Falmer Press.
- GOODSON, I. (1991). "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". En: *Revista de Educación*. N° 295. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- NUÑEZ, I. (1989). *Historia del trabajo docente y formación de profesores en Chile*. Documento de trabajo. Santiago: PIIE.