



EL RETO DE LA EDUCACIÓN

(Parte II)

Currículum y formación docente

Jorge Rivera Pizarro
Marco Antonio Salazar

PRESENTACION

En el mes de marzo de este mismo año, la Fundación Milenio reunió un conjunto de artículos, bajo el título: *El reto de la educación. ¿Qué hacer frente al rezago, las brechas y la baja calidad educativa?*¹. La iniciativa surgió a raíz del informe de Unesco: “Aplicación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Diagnóstico Nacional de Bolivia, noviembre 2020”, referido a las pruebas aplicadas por el Laboratorio de Calidad de la Educación de la UNESCO en el 2017.

Tal como fue reconocido por los autores de nuestra publicación, dicho estudio desnudó la realidad de la educación boliviana, su retraso pedagógico, sus enormes brechas, las carencias estructurales que se arrastran por décadas y, lo que quizá es más frustrante, la ineffectividad de los sucesivos intentos de reforma y contrarreforma, ensayados en el último cuarto de siglo.

La publicación que ahora presentamos da continuidad al debate acerca de esos tópicos críticos. En efecto, este N° 31, de la Serie Análisis: *El reto de la educación (parte II). Currículum y formación docente*, profundiza la discusión sobre las cuestiones del diseño y la estructura curricular, por un lado, y de la formación y competencia de la profesión docente, por otro; dos cuestiones entrelazadas y de suyo cruciales para elevar la calidad de la educación en Bolivia.

Esta discusión viene de la mano diestra de Jorge Rivera y Marco Antonio Salazar; estudiosos destacados de la cuestión educativa y con un gran compromiso personal para aportar ideas, datos y conocimientos fundamentados y experiencia crítica a la superación de los problemas educativos.

Si en la parte primera de *El reto de la educación*, decíamos que lo peor que podemos hacer es mirar para otro lado, o tratar de esconder la basura bajo la alfombra; ahora, con Jorge Rivera, debemos decir “cuán indeseable es que el sistema educativo exhiba su inveterada inmunidad frente a las nuevas formas de concebir el aprendizaje, la enseñanza, el currículo, la escuela”.

La Paz, 10 de junio de 2021

Henry Oporto
Director
Fundación Milenio

¹ Fundación Milenio, Serie Análisis, N° 29, marzo de 2021. Los trabajos incluidos corresponden a los autores: Maco Salazar, Manuel E. Contreras, Jorge Rivera, Fernando Carrión, Noel Aguirre y Edgar Cadima; todos ellos entendidos en la cuestión educativa.

Re-imaginando la educación -de cómo ya nada será igual que antes-

Jorge Rivera Pizarro *

La situación originada por la pandemia ha producido cambios irreversibles en varias actividades humanas, entre ellas, la educación. Este artículo comparte el criterio bastante generalizado de que en el mundo nada será igual que antes de la pandemia; que, en el retorno a la normalidad, todo será distinto. “Bolivia no será la misma después de la peste. Como no lo será el mundo.” Hace exactamente un año lo decía Henry Oporto cuando invitaba a pensar estratégicamente en Bolivia: El día después (Análisis N° 25). Se ha hecho común la expresión “nueva normalidad” para referirse a la vida cotidiana que se está retomando aún en medio de la grave amenaza que experimenta la vida de las personas y la salud pública.

Sin embargo, no cabe pensar que el cambio de la manera como anteriormente se venían haciendo las cosas se vaya a dar de una manera automática, como si ya no fuera posible que el pasado pudiera, simplemente, reinstalarse en las nuevas condiciones. No se puede desconocer el peso de la inercia en la dilatada trayectoria de los sistemas educativos y de sus principales actores. Este artículo reflexiona sobre esa posibilidad y sobre cómo prevenirla o evitarla, aprovechando las situaciones forzadas por la pandemia como una oportunidad para profundizar cambios en los sistemas educativos y en sus actores. Se han resquebrajado estructuras mentales y normativas y han dejado abiertos resquicios y fisuras que pueden permitir ir progresivamente consolidando, como actos intencionales y deseados, los cambios de alguna manera forzados e impuestos a los sistemas educativos al dar las respuestas a los momentos cruciales de la pandemia.

¡Cuán necesario y deseable es alcanzar “inmunidad de rebaño” en nuestro pueblo contra el SARS-CoV-2! Pero ¡cuán indeseable es que el sistema educativo exhiba su

*Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente Asesor Técnico de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Secretaría Técnica de los 8 Ministerios de Educación del Sistema de la Integración Centroamericana – SICA. En esa calidad ha dirigido la elaboración del Plan de Contingencia en Educación para la Región SICA, por mandato del Consejo de Ministros de esta subregión.

inveterada inmunidad frente a las nuevas formas de concebir el aprendizaje, la enseñanza, el currículo, la escuela! Formas que se han hecho mucho más evidentes con la abrupta suspensión de clases a la que obligó y continúa obligando el brote epidémico.

El punto de inflexión entre el antes y el después en la educación ha sido la obligada suspensión de clases para cerca de 165 millones de estudiantes en América Latina, según estimaciones de la CEPAL, desde marzo del 2020. Las medidas sanitarias indispensables contra la pandemia obligaron a cerrar las escuelas, a que la enseñanza formal y el aprendizaje cambiaran súbitamente de lugar y se desplazaran a los hogares para tener alguna continuidad.

La mayor parte de los funcionarios y educadores se vieron enfrentados a la necesidad de adquirir rápidamente nuevas formas de comunicación didáctica con sus alumnos, incluyendo saberes tecnológicos. Desde notas impresas entregadas con el paquete de comida y visitas domiciliarias, hasta WhatsApp, videoconferencias y aulas informáticas, rompieron una rutina que llevaba siglos sin cambiar.

Surgieron con naturalidad aspiraciones entre los equipos directivos y técnicos, que habrían sido escandalosas años atrás. Ciertamente es que, en nuestro país como en algunos otros, se habían ya producido drásticas rupturas en la organización de los contenidos y de algunos métodos y prácticas didácticas, aunque sin afectar la estructura académica e institucional. Rol del docente, criterios de agrupamiento de los estudiantes, planificación didáctica, cantidad de contenidos, maneras de evaluar y promocionar, forma de administrar la escuela... han quedado ahora cuestionados y desafiados concomitantemente al cierre de los centros educativos.

Me voy a referir solamente a dos elementos clave en esta perspectiva de ahondar rupturas ya producidas: el diseño y estructura del currículo y el desarrollo del currículo, es decir, las competencias de los docentes para producir los aprendizajes deseados.

Currículo priorizado

Los Ministerios de Educación que no clausuraron el año escolar, como ocurrió en el país, optaron con bastante inmediatez por la selección y priorización de contenidos de aprendizaje. Hicieron, en la práctica, un recorte del currículo para concentrar los aprendizajes en los conocimientos entendidos como fundamentales y un énfasis en las competencias para el manejo de esos conocimientos y el desarrollo de habilidades para la vida. Los países realizaron diversas formas de adaptación, priorización y ajuste, reconociendo que existían aprendizajes y competencias que cobraban mayor relevancia en el contexto. Contenidos curriculares dosificados, los llama en el Estado Plurinacional la Resolución Ministerial 001/2021 que orienta, hoy, el proceso de retorno a clases.

Los criterios y enfoques para decidir qué aprendizajes considerar prioritarios y la forma de realizar ajustes fueron diversos. Algunos optaron por la lógica de seleccionar contenidos juzgados más relevantes. Otros integraron los contenidos y objetivos de aprendizaje en focos temáticos interdisciplinarios que permitieran el tratamiento desde diversas asignaturas con tópicos pertinentes en el contexto de la pandemia. Otros diseñaron un currículo priorizado con aprendizajes esenciales o imprescindibles en las diferentes disciplinas.

Todo eso habría sido impensable antes de la pandemia. En efecto, en muchos países el currículo vigente hasta ese momento se formó mediante un proceso de acumulación, en el que era imposible eliminar una asignatura sin provocar reacciones impredecibles de los profesores que se quedaban sin qué enseñar. Además de que era extremadamente difícil cambiar la estructura curricular basada en asignaturas o materias que se ofrecían como compartimentos estancos, para lograr enfoques multi o interdisciplinarios. El centro era el docente que enseñaba, no los aprendizajes que producirían los estudiantes para actuar en una realidad de ninguna manera fragmentada, sino completamente integrada. Aún propuestas integradoras como la del Currículo Base de nuestro país se han visto, sin duda, interpeladas por la nueva situación. Hasta qué punto, es algo que podrá irse observando a medida que transcurra el tiempo y se observen los cambios que pudieran producirse.

La situación generada por la pandemia permitió evidenciar, en muchas partes, que el currículo vigente estaba desarticulado de las necesidades de los estudiantes y del contexto socioeconómico. Aún no existen mediciones sobre el impacto del cierre de la escuela presencial en la desescolarización. ¿Cuántos estudiantes ya no regresarán a clases luego de tantos días de haberseles obligado a dejarla? No existe, aún, evidencia para aventurar cifras. Pero el momento parece oportuno para realizar algunas previsiones y re-pensar la problemática. El abandono de la escuela, la incapacidad de ella de retener a todos los estudiantes aprendiendo exitosamente, sobre todo en el nivel secundario, las dificultades para atraer nuevamente a la escuela a quienes la dejaron eran atribuidos, antes de la pandemia, a un conjunto de factores externos. Muy rara vez se reconocía que el currículo no lograba llenar las expectativas de las y los adolescentes, que no encontraban sino un único molde al cual ajustarse. Quienes no encajaban en el molde eran excluidos del sistema escolar. A esa expulsión silenciosa se la denominó “deserción”, cargando la responsabilidad en los estudiantes y eximiendo de culpa al modelo inflexible que no podía cumplir con el mandato de lograr que todos se educaran y aprendieran. La situación generada por la pandemia enseñó con claridad que la flexibilidad debe ser, en adelante, nota característica de la oferta curricular y que ésta es la que debe acomodarse a diferentes perfiles. Un sistema escolar pagado de sí mismo no podía concebir que era la escuela la que expulsaba a los estudiantes.

Vale la pena, en estos momentos, traer a colación la discusión internacional sobre la dimensión subjetiva de la desescolarización, lo que algunos llaman las nuevas subjetividades y sobre la influencia que en ese proceso tienen la configuración de la identidad de las y los adolescentes y sus expectativas. ¡Cuánto han debido influir en esa configuración las vivencias de nuestros adolescentes en este inédito período de pandemia! Si bien el tema de las subjetividades está aún en debate, como bien lo señalan los investigadores Daniel Contreras y Miguel Lafferte (López, Opertti, & Vargas Tamez [comp], 2017)², hay consenso en reconocer que una nueva condición juvenil se ha gestado en las sociedades latinoamericanas contemporáneas: nuevos escenarios socioeconómicos y culturales han producido en los jóvenes patrones de vida diferentes e inéditos.

² López, N., Opertti, R., & Vargas Tamez [comp], C. (2017). Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina. Paris: UNESCO.

Aunque no contemos aún con estudios especializados, es razonable suponer que los efectos de la pandemia en el actual escenario económico y social afectan críticamente a adolescentes y jóvenes. Baste una referencia a una de las condiciones básicas de la supervivencia: el empleo. Una investigación de Cuso International, a partir de estudios de la CEPAL y la OIT, estableció que la mayor pérdida de empleos en los primeros dos trimestres de 2020, en comparación con los mismos periodos de 2019, afectó en mayor medida a la población joven cuya tasa de ocupación media se redujo en 7,8 puntos porcentuales. La tasa de desempleo afectó principalmente al grupo de los jóvenes entre 15 y 24 años, con un crecimiento de 3,4 puntos porcentuales, casi el doble de lo observado para los mayores de 25 años. En nuestro Estado Plurinacional, la tasa de desocupación abierta pasó del 4.9% (segundo trimestre 2019) al 8.4% (segundo trimestre 2020) y llegó al 11,8% en julio. Las tasas anuales medias de ocupación nacional bajaron en el momento más crítico de 70.6% en el primer trimestre del 2020 a 55.8% en el segundo³. Ciertamente, los resultados de los primeros tres meses de 2021 dan señales de una tendencia hacia la recuperación en las zonas urbanas, la cual se debe al retorno al trabajo de los trabajadores más precarios. El trabajo por cuenta propia aumentó del 45,6% al 48,1%, mientras la del empleo asalariado disminuyó del 38,6% al 35,6%, según CEPAL/OIT⁴. Los datos de nuestro país se refieren solamente al área urbana. En algún momento bien vale la pena atraer la mirada de los investigadores a lo que aconteció en el área rural.

Ver a los padres, a los amigos y a sí mismos en situaciones difíciles de subsistencia, sin duda ha ido configurando en nuestros adolescentes y jóvenes urbanos, al menos, una visión crítica de su identidad y sus expectativas como jóvenes. Si a ello se suma la conciencia mucho más vívida que antes de la fragilidad de la vida que han experimentado miles de adolescentes y jóvenes, es fácil imaginar que la respuesta educativa debe tener características nuevas y especiales. Si a los aspectos relacionados con el trabajo y el empleo, añadimos una de las características llamativas de los jóvenes urbanos, principalmente, que es su apropiación de la cultura digital, multiplicada en este período, los desafíos educativos aumentan. Los

³ CEPAL, N. (2020). Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe. La dinámica laboral en una crisis de características inéditas: desafíos de política. Noviembre de 2020. Número 23

⁴ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización Internacional del Trabajo (OIT), “La dinámica laboral en una crisis de características inéditas: desafíos de política”, Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe, N° 23 (LC/TS.2020/128), Santiago, 2020

jóvenes, muy especialmente los urbanos, viven conectados: el internet y los formatos multipantallas son el nuevo espacio que utilizan para socializar, para interactuar y para experimentar identidades y representaciones de sí mismos. No estando ese espacio necesariamente integrado a la escuela, ésta participa sólo parcialmente en la construcción de la identidad adolescente. El desarrollo de las tecnologías de información y comunicación ha generado una nueva concepción del espacio y del tiempo. Pueden realizar varias actividades a la vez (práctica de multitarea permanente): ven televisión, hacen tareas escolares, juegan, chatean con varios, escuchan música... `Atención distribuida`, la llaman los especialistas, muy lejos de la tradicional `atención focalizada` sobre la que se construye el modelo escolar (López, Opertti, & Vargas Tamez [comp], 2017). La tecnología digital influye, también, en la construcción de la identidad sexual y la canalización de la atracción sexual, propia de este período de la vida.

Por mucho que los planteos curriculares hayan sido innovadores antes de la pandemia y los del sistema educativo boliviano, sin duda, lo son, los especialistas del país y los técnicos ministeriales deben buscar luces para entender mejor esa realidad que, indudablemente, interpela cualquier planteo hecho antes de la pandemia. Rol importante de los centros de pensamiento, de las universidades e instituciones de producción de conocimiento para realizar apreciaciones rápidas del fenómeno, sin esperar a largos estudios cuyos resultados pueden llegar de manera extemporánea⁵. Lo que resulta claro es que las ofertas curriculares que fueron diseñadas en otros contextos económicos y sociales no pueden dar la misma respuesta a los procesos de estos tiempos, reforzando con esta afirmación la emergencia de la nueva condición juvenil.

El docente y su formación

La experiencia nacional e internacional, así como varios estudios realizados coinciden en la dificultad de lograr que los conceptos y propuestas de los documentos curriculares lleguen y se apliquen en el aula. Queda claro que ese traslado depende de los maestros. Lo cual podría sonar a una verdad de Perogrullo.

⁵ Cáceres-Muñoz, J. ., Jiménez Hernández, A. S. ., & Martín-Sánchez, M. . (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>

Pero no está demás verla subrayada por los especialistas (Reimers & Chung, 2019)⁶ y reiterarla en el contexto de este artículo, particularmente, porque supone fortalecer la búsqueda de prácticas didácticas para seguir llevando de manera efectiva al aula las cuatro dimensiones del modelo boliviano: ser, saber, hacer y decidir, y hacerlo en el marco de las características desafiantes que la situación de la pandemia ha creado en nuestros adolescentes y jóvenes.

Hay mucho escrito y dicho sobre el magisterio, y en el país es un tema reiteradamente abordado por la trascendencia que tiene. Por lo que en este artículo se subrayarán solamente algunos elementos que han surgido como notas destacadas por la situación de la pandemia, si bien no son del todo nuevas. Voy a tomar como referencia las lecciones aprendidas que procesaron los técnicos ministeriales de ocho países de la región SICA⁷ al reflexionar sobre las nuevas competencias que requerirán los docentes a partir del período vivido en la pandemia.

Una primera gran lección es el cambio fundamental en el rol del docente: de transmisor, a facilitador o mediador pedagógico, guía y motivador. Nada nuevo, pensaremos algunos, pero diferente cuando es incorporado de manera vivencial a las prácticas ministeriales, como efecto de las nuevas formas de relacionamiento con los estudiantes que se dieron de hecho y obligadamente por las circunstancias. Lo cual significa, también, un cambio en la mirada a la escuela, concebida hasta ahora como un espacio físico al servicio de la enseñanza del docente, para entenderla como un espacio abierto y múltiple al servicio del aprendizaje de los estudiantes. En el contexto de la pandemia y ante el cierre de los establecimientos escolares el plantel docente de los países de la región se vio inmerso en procesos de desarrollo curricular para los que no había sido formado, estrategias de educación a distancia que no constituían su modo habitual de trabajo pedagógico. Superar la práctica de la enseñanza centrada en el maestro y la realización de su tarea en soledad, cambiar el carácter enciclopedista de la enseñanza para flexibilizar y selección contenidos e incorporar las tecnologías de información y comunicación como parte del entorno

⁶ Reimers, F., & Chung, C. (2019). Teaching and learning for the twenty-first century: Educational goals, policies, and curricula from six nations. Harvard Education Press

⁷ Sistema de la Integración Centroamericana: Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana. CECC/SICA (2020). Plan de Contingencia en Educación para la región SICA. San José. https://ceccsica.info/sites/default/files/inline-files/CECC%20SICA%20Plan%20de%20Contingencia_0.pdf

de aprendizaje... requieren cambios importantes en el tipo de trabajo que desarrollan los docentes.

Los Ministerios de Educación salieron al paso, emitiendo instructivos, elaborando materiales para que sirvieran como guías a los docentes y organizando eventos virtuales de capacitación para responder a la urgencia de la situación. Todo ello, sometido a procesamiento y reflexión, dejó como lección la necesidad de organizar procesos formativos más completos para los maestros en servicio y en cambios drásticos en los programas de formación inicial de maestros. Así lo ha entendido nuestro país, también, como lo dispone el Art. 73 II de la R.M.001/2021 al establecer que “Durante toda la gestión 2021, el PROFOCOM desarrollará procesos formativos dirigidos a maestras y maestros orientados al fortalecimiento de los procesos educativos en función de las necesidades emergentes del actual contexto de reinicio de actividades educativas y la recuperación del derecho a la educación”.

Si no ocurre un buen proceso formativo continuo, relacionado con las nuevas habilidades o competencias exigidas por la situación presente, el gran riesgo es convertir a los maestros en simples ejecutores pasivos de disposiciones ministeriales dadas en circunstancias complejas. No es a base de instructivos que se forman los maestros. Es necesario incorporarlos a una dinámica de reflexión sobre la situación de sus estudiantes, al debate sobre cómo responder mejor a ella, a acordar actuaciones conjuntas con los otros docentes de la escuela... Y a complementar esa reflexión sobre la práctica con visiones conceptuales que den sentido a sus prácticas.

Otro cambio importante que se ha observado en las experiencias consideradas y en la reflexión conceptual es que el docente ya no trabaja en soledad. Trabaja con otros en una estructura curricular por problemas o proyectos, con enfoque multi o interdisciplinario. Ecuador⁸ encontró en ello una alternativa importante para garantizar la continuidad de aprendizajes y promover una metodología activa direccionada a considerar al estudiante como el centro de un aprendizaje para la comprensión. Los proyectos interdisciplinarios son reconocidos por el Ministerio de Educación de ese país como un recurso fundamental para los docentes que procuran alcanzar los aprendizajes a través de metodologías que integran diferentes disciplinas dentro del concepto del currículo priorizado. El trabajo en equipo de los

⁸ <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Transformaciones-educativas-en-Ecuador.pdf>

docentes es un concepto nuevo que ha dado lugar a la aparición del concepto de co-docencia (Esteve Gilbert, 2019)⁹.

Todo lo anterior -y es la tercera lección aprendida- tiene que ver con la adopción de un modelo combinado o híbrido de enseñanza que las circunstancias han impuesto a los sistemas educativos. que combinará de una forma diferente el uso del tiempo escolar cuando se pueda retornar a clases presenciales, en alguna forma, que no parece vaya a tener carácter exclusivo en un buen tiempo. El creciente espacio que tienen las TIC en esa modalidad mixta, el fortalecimiento del conocimiento, manejo y uso de estas tecnologías se considera una de las demandas prioritarias de formación permanente en el corto plazo. Cada docente debe ser capaz de utilizar las TIC en su práctica de la enseñanza, orientar procesos de aprendizaje que posibiliten la formación de saberes y competencias relacionadas con la sociedad del conocimiento, como la reflexión crítica e innovadora, la resolución de problemas complejos y la capacidad de colaboración.

Bien entendido que la población que aún no tiene acceso a conectividad ni equipamiento tecnológico debe ser atendida mediante el uso de las antiguas tecnologías disponibles, destacando radio y televisión educativa. Estos medios, así como los de las nuevas tecnologías, deben ser utilizados en el marco de los nuevos principios de aprendizaje y no ser simplemente altavoces para difundir las clases magistrales de los docentes. Lo cual requiere de los programas de formación continua de los docentes, el desarrollo de una pedagogía virtual apropiada que no consiste solamente en grabar una lección dictada por un docente sino en ayudar a organizar a distancia los procesos de aprendizaje que puede desarrollar un estudiante.

He estado insistiendo en otras oportunidades en la necesidad de integrar en la formación continua de los docentes, el acompañamiento cercano a su acción y sus prácticas, lo cual implica un cambio en los procesos formativos y en los de gestión desde los niveles centrales. Evoco en este momento la experiencia de China con su Sistema de Investigación Docente que apoya a la enseñanza de los maestros en el aula, pensado en la era presencial y que hoy, al emularlo, requiere acompañamiento cercano para las prácticas docentes que han ampliado el concepto de aula a

⁹ Esteve Gilbert, J. M. (2019). Educar en el present per millorar el futur. Institutos innovadors. Obtenido de IE Jacint Verdaguer: https://issuu.com/jesteve/docs/ice_setembre.pptx

diferentes “lugares” de aprendizaje. En la experiencia china, los investigadores se seleccionan entre los mejores docentes; apoyan el trabajo de los maestros coordinando proyectos de investigación basados en la escuela, analizan la práctica docente en el aula, desarrollan materiales de enseñanza e identifican las mejores prácticas. Todos los profesores reciben actividades de formación ocho veces al año (Reimers & Chung, 2019). Analizar esa experiencia con una mirada de las distintas situaciones que ha provocado la pandemia, puede concluir en la imperiosa necesidad, en estas circunstancias más que en las anteriores, de promover ese cercano acompañamiento a los docentes, hoy sensiblemente facilitado por las diversas formas de comunicación virtual.

Otra vez, un llamado a los centros públicos y privados de producción de conocimiento para realizar estudios dirigidos a conocer cómo perciben su trabajo los maestros y maestras, profesoras y profesores. Existen estudios en los que se investiga cómo se sienten los alumnos en el aula, pero en este caso quisiera llamar la atención sobre conocer mejor cómo se sienten los docentes frente a estos nuevos modos de ejercicio de la docencia. Una retroalimentación de los programas de formación continua mediante investigación sistemática contribuirá a perfeccionar sistemas formativos que fueron pensados y diseñados para circunstancias diferentes a las que les toca vivir a los maestros hoy.

Finalmente, quisiera compartir, también las cinco competencias nuevas que los países centroamericanos han acordado reconocer como demandas experimentadas en las respuestas que los ministerios de Educación fueron dando a la situación provocada por la pandemia (CECC/SICA, 2020).

Fortalecer los saberes y competencias necesarios para comprender y aplicar las normas de bioseguridad en los centros escolares. El funcionamiento seguro de los centros escolares, cuando se abran, depende fundamentalmente de la aplicación de las normas de bioseguridad descritas en los protocolos. La efectividad de dichas normas no está garantizada en el solo hecho de enunciarlas y divulgarlas. El plantel docente y directivo, como también el personal de limpieza, deberán recibir actividades de formación específica en estos temas, para conocer el contenido de las pautas descritas en los protocolos, para comprender por qué es importante aplicarlas. No se trata de exigir a los docentes cumplimiento de instrucciones, sino

de incorporar al proceso formativo una dimensión hasta ahora no explicitada ni en el currículo ni en los programas de formación docente: la bioseguridad escolar.

Fortalecer los saberes y competencias que demanda el acompañamiento y la contención socioemocional de los alumnos, educadores y familias. Hay amplia información sobre el sufrimiento de los docentes y de las comunidades por las medidas restrictivas que requiere la prevención del contagio de coronavirus. Especial atención propondría a las y los adolescentes, quienes, en el crucial momento de su vida, cuando estaban asomando al mundo y buscando construir el propio, desprendiéndose y diferenciándose de su familia, su supervivencia depende de que se encierren con esta última. El hacinamiento, el acoso, la incompatibilidad de caracteres y de comportamientos entre las generaciones producen, sumadas al encierro necesario, depresiones y condiciones difíciles para regresar a los aprendizajes.

Experiencia valiosa ha sido desarrollada por el Ministerio de Educación de El Salvador que puede ser consultada con fruto para inspirar acciones similares en nuestro país¹⁰. Han dedicado esfuerzo sistemático para apoyar, primero, a los docentes, en superar los traumas de la época (enfermedad sufrida, familiares perdidos...) y para prepararlos a fortalecer competencias socioemocionales en sus estudiantes, al desarrollar el currículo.

El reforzamiento, la nivelación y la progresión, en todos los niveles educativos, de las competencias básicas para el aprendizaje: lectura, comunicación oral y escrita, pensamiento matemático. Son las habilidades que han sufrido gran deterioro durante el período vivido y que requieren ser recuperadas por todos los estudiantes, en todos los niveles. Todos los docentes (no solamente los de lengua y literatura) requieren apoyar el proceso de recuperación de esas habilidades.

La formación en ciudadanía es otra competencia o conjunto de competencias que las y los maestros requieren fortalecer. La comunidad, en general, debe asumir comportamientos nuevos, fortalecer los principios y valores asociados a la solidaridad humana y al fomento de los comportamientos necesarios para la

¹⁰ Sitio de la formación: <https://sites.google.com/clases.edu.sv/infod-formacionhse>
Ruta de la formación docente:
<https://drive.google.com/file/d/1gWnaalmcmD4XiUEOAMCaWDt4rnhs7rj/view>

construcción de una cultura de paz y de convivencia democrática, en condiciones diferentes.

Fortalecer los saberes y competencias que demanda la estrategia de enseñanza escolar híbrida, combinada o mixta, como se quiera llamar, que combinará de una forma diferente el uso del tiempo escolar. Por el creciente espacio que tendrán las TIC en esa modalidad mixta, el fortalecimiento del conocimiento, manejo y uso de estas tecnologías se considera una de las prioridades de formación permanente en el corto plazo. Cada docente debe ser capaz de utilizar las TIC en su práctica de la enseñanza, orientar procesos de aprendizaje que posibiliten la formación de saberes y competencias relacionadas con la sociedad del conocimiento, como la reflexión crítica e innovadora, la resolución de problemas complejos, la capacidad de colaboración y las aptitudes socioemocionales.

Una palabra final

La educación y las escuelas no serán las mismas. No debieran ser las mismas. Pero eso no ocurrirá de forma automática, sino mediante un proceso consciente de asimilación de las duras lecciones que la pandemia ha dejado entre nosotros. Más allá de las divergencias en cuanto a las explicaciones, la mayoría de las opiniones de los estudiosos en esta materia considera que las escuelas, en general, no funcionan bien: no incluyen a todos, en muchos producen desigualdades en los aprendizajes que colaboran con la reproducción de las distancias sociales

Es probable que el difícil y complejo momento que vivimos sea una ocasión para re-imaginar y re-diseñar un sistema institucional diferente que asegure el derecho de todas y todos a educarse y aprender a lo largo de la vida. Probablemente podremos seguir hablando de escuelas, pero, sin duda, tendrán otras funciones y formatos. Eso requiere empeño y compromiso de toda la sociedad y de sus autoridades. Caso contrario, el retorno a clases, a la supuesta normalidad, puede no ser sino la reconstrucción de la escuela tal como existía antes de esta dolorosa experiencia.

Termino, prestándome, otra vez, sabias palabras de Henry Oporto. “No se debe subestimar el poder transformador del infortunio”.

Los tres núcleos de la formación docente: la profesión, el valor de la práctica y el saber pedagógico.

Marco Antonio Salazar Prieto**

Resumen

El artículo se suma a la corriente que destaca el rol de los profesores en las transformaciones educativas, pero argumenta que las ideas innovadoras de mejora educativa no se están acompañando de un progreso en las estrategias de formación hacia la profesionalización docente. Se hace un breve análisis del proceso de formación docente en el país y, centralmente, se debaten tres núcleos para encarar la tarea de la formación inicial del profesorado: en primer lugar se problematiza la profesionalización docente y el conocimiento que distingue al profesor de otros profesionales; enseguida, se pone de relieve la necesidad de repensar la idea de la práctica -noción muy asociada al trabajo de la enseñanza bajo el enfoque de la teoría de la actividad-; finalmente, se discute la urgencia de construir una pedagogía alternativa a la pedagogía oficial en base al análisis del saber que emerge de las relaciones de poder, empleando para ello el enfoque del sociólogo Bernstein. En el corolario se señalan seis apremiantes políticas de formación docente para el país, todo ello en el ánimo de buscar programas de cambio educativo consensuados.

Los profesores que tenemos

Los profesores son los operadores principales de los cambios educativos, de ellos depende en gran medida el éxito o las dificultades que los sistemas educativos atraviesan así como el valor de la calidad de los aprendizajes. Por ello, hoy en día, la agenda de formación inicial de maestros está en una encrucijada: mientras vivir en el mundo (con la pandemia de salud de por medio) exige nuevas competencias, en cambio una tendencia a la sobrevaloración del pasado sin mayores críticas e innovaciones poco visibles, comandan el enfoque del modelo educativo vigente así como la orientación general de la formación docente.

**Psicólogo y profesor de la Universidad Católica Boliviana. Especialista en Educación.

De ahí que, formar profesores en estas circunstancias, demande encarar este desafío, lo que implica especificar el conocimiento pedagógico que adecuadamente combine los resultados de la investigación contemporánea en este campo de estudios, la base del conocimiento disciplinar en el cual se especializa, el conocimiento de las características del contexto, tan apreciadas ahora, y una estrategia que movilice a los futuros profesores hacia su profesionalismo.

En el profesorado actual dos figuras conviven y muchas veces se enfrentan en el imaginario social de los bolivianos. Por un lado, los buenos y antiguos maestros, esos que eran por vocación, se dice. Y la otra, la que predomina desde finales de la década de los años 50 del siglo pasado: el profesor como trabajador sindicalista, que es visto como alguien que logra con mucho esfuerzo conseguir sus objetivos de enseñanza; que es tradicionalista en sus métodos y que percibe la innovación como una amenaza.

Talavera (2013) ha retratado de manera exhaustiva la historia del profesorado boliviano y las circunstancias de su formación a través de las instituciones que se constituyeron para ello; también el papel que jugaron en las etapas de cambio educativo; la constante presencia de lo político a lo largo de toda su organización y lo que ello ha implicado para su status profesional y del rol que juega ahora. Son los profesores que tenemos: una impresionante unidad y organización sindical que ha puesto la autoimagen gremial por encima de cualquier otra. Esta imagen acompaña a los 144.000 profesores que trabajan en la enseñanza pública y que, a pesar de la proclamada unidad del profesorado, se dividen en urbanos y rurales. La existencia de dos confederaciones de maestros así lo atestigua.

Siguiendo una tendencia histórica, y en sintonía con el contexto de los países de la región, más del 60% son mujeres. El salario que reciben está distribuido por categorías que va de la 5ª al mérito. El salario del profesor que ingresa al sistema oscila entre \$us 500 a \$us 1.400, dependiendo de la categoría. Además, reciben, al año, un bono de Bs. 1.500. Los profesores que trabajan en las Escuelas de Formación Docente tienen un salario categorizado que supera ampliamente el promedio de mejores sueldos del magisterio en general. La mejora salarial que se ha realizado en varios años es resultado deliberado de las políticas gubernamentales, pero también es producto de las luchas sindicales de reivindicación salarial. En el caso de las políticas, se puede suponer la intención de promover una mayor equidad social, aunque también cabe pensar en la intención de estimular un mejor desempeño docente y, con ello, elevar la calidad educativa.

Para ser profesor se ingresa a una Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM), y se cursa 5 años de estudio. Los aspirantes que ingresan tienen una edad promedio de 22 años, y hay varios que han estudiado alguna carrera universitaria previamente. Por tanto, se cuentan algunos abogados o ingenieros que, luego de haber egresado de dichas carreras, se inician en el profesorado. Como varios autores han coincidido (Elacqua, et al 2018), la docencia no es una carrera de mucha exigencia al cursarla, y tampoco su ingreso a la misma. Sin embargo, en general, y desde hace varios años, un promedio de 45.000 aspirantes se inscribe para dar el examen de ingreso a comienzos de cada año a pesar de que la convocatoria previene que tan solo un 5% será recibido; o sea, 2.250 postulantes.

Se puede decir, por ese indicador, que la carrera es muy atractiva, y así es evidentemente. Para jóvenes de familias de bajos ingresos, y muy probablemente con competencias atenuadas de éxito académico, la carrera docente es la apuesta por un trabajo estable, relativamente bien pagado (habida cuenta los días que se trabajan en la semana y los meses al año) y con bajas exigencias de cumplimiento y de auditaje de resultados y metas, como es el aprendizaje efectivo de sus estudiantes.

El conjunto del profesorado, desde la promulgación del Código de la Educación (1955), ha debilitado progresivamente la imaginación de reformas o transformaciones del sistema educativo de forma sistemática; con todo, sí pueden reconocerse algunos aportes clave. De hecho, con la potente impronta de su imagen gremial, el punto de partida ha sido la conservación del estado de cosas, de manera que no se cuestionen sus logros materializados en el Escalafón Docente. Hay cada vez más una escasa construcción de una visión de futuro de la educación.

Si la tendencia actual respecto de la forma de salir de la crisis del aprendizaje (Banco Mundial, 2018), señala que una de las claves es el profesorado -su formación y desempeño-, entonces ello ha colocado a este sector en una situación muy crítica. Se le responsabiliza de los logros o bien de los fracasos educativos.

A propósito, recientemente se ha abierto un debate y análisis (Fundación Milenio, 2021) en razón de la difusión pública de los resultados de la medición de logro educativo realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE, 2020). Estos comentarios se han sumado a otros para tratar de explicar las razones de los bajos rendimientos de los estudiantes bolivianos de 3° y 6° de primaria en áreas básicas como lectura, matemática y ciencias, y también para recoger propuestas de medidas que tiendan a revertir tales deficiencias.

¿Se puede vincular estrechamente a los profesores que tenemos con los resultados educativos? Es muy probable que sí, aunque naturalmente se debe incluir otras variables. Lo evidente es que existe una relación de causalidad entre la calidad del profesorado nacional y el bajo nivel educativo en el país: esta es una inocultable realidad. Y así como son los profesores que tenemos, esto lleva a pensar que no se trata sólo de un resultado coyuntural. Se puede conjeturar que estos resultados tienen una base estructural que sobrepasa la acción de un modelo educativo, como el actual que tiene una circunstancia eventual; es decir, los aprendizajes están por encima del modelo, se podría afirmar, ya que precisamente la función de éste es incorporar una selección de medidas articuladas que mejoren lo que se hacía previamente. Sobre la base de las competencias esenciales -que son un requerimiento actual de los estudiantes para actuar en el mundo y sociedades actuales-, el modelo puede hacer un giro de los enfoques de la pedagogía, de la institucionalidad y de la composición curricular. Pero, de cualquier manera, los estudiantes tendrán que aprender a leer, escribir, desarrollar un pensamiento matemático y hacer uso del conocimiento legítimo para explicarse y actuar en el mundo social y natural. Hay pues raíces de causalidad más profundas.

Este es el escenario de fondo: un conjunto de creencias que soportan y aceptan un determinado ejercicio profesional del profesorado es eje de las mejoras y/o desencantos educativos, una configuración administrativa de las escuelas que se acata tácitamente y sin discusión, una manera de entender para qué sirve la escuela y lo que se aprende en ella a la luz de las propias experiencias de los padres cruzadas por la economía y atavíos sociales que todavía permanecen tenazmente vigentes en nuestra sociedad y, finalmente, enfoques coyunturales sobre la educación que se materializan en modelos educativos.

Por ello cabe preguntarse por el conocimiento de base del profesorado, ¿qué tipo de conocimiento posee y utiliza el profesor, tanto en el ejercicio práctico de la enseñanza y que lo sitúa en un rol tan estratégico? ¿Cuáles son los componentes de este conocimiento que hacen que el profesor sea un profesional distinto de otros? ¿Puede transformarse este conocimiento con la mediación de una institucionalidad que provee de conceptos y de información o también puede ser producto de la acción que es el contexto de su trabajo cotidiano? Por último, lo que se enseña, los contenidos y los saberes ¿son dispuestos de manera deliberada y como resultado de un acuerdo social o más bien responden a juegos, tensiones y relaciones de poder? Si así fuera ¿cómo se involucra el profesor como profesional al que se le exige autonomía de sus decisiones o esta tiene sus límites de modo que sólo le queda jugar el rol de canal de transmisión?

Estas son un conjunto de preguntas que, en este trabajo, trataremos de responder teniendo en cuenta el actual modelo de formación de profesores, el cual, de acuerdo a un balance sencillo de comparación entre lo que se hacía antes de la década de los años 90 del siglo pasado en este tema y lo que sucedió luego con la reforma educativa de mediados de los años noventa, no presenta cambios sustantivos. Desde nuestra perspectiva, el modelo de formación docente arrastra tres problemas claves: i) la ausencia de una estrategia para enseñar a enseñar; ii) la carencia de docentes especialistas que forman a los profesores y que tengan dominio de la especialidad; iii) una gestión escolarizada de los centros de formación que no condice con una enseñanza superior.

El proceso de formación docente, un breve análisis

La ausencia de una discusión seria en torno a la profesionalización del profesorado boliviano, opacada por las demandas de orden gremial que constituyen la prioridad de la agenda de propuestas de los sindicatos docentes, la dispersión y poca continuidad de los comentarios de expertos así como la ausencia de una agencia o institución que agrupe a la sociedad civil y pueda expresar sus pensamientos sobre la educación en el país, ha hecho que se asuma como incuestionable una determinada manera de formar a los futuros profesores. Con una posición de esta naturaleza, con seguridad que en la mesa de discusiones hay actores que automáticamente se desentienden de participar.

Para empezar la discusión, señalamos aquí algunas distorsiones que actualmente se operan en el proceso de esta formación.

Pensar que un modelo educativo es único y universal

Una suposición básica del proceso de formación suele tener como base un modelo educativo que se adopta en un período histórico determinado, como es el caso del modelo sociocomunitario productivo. De este modo, se supone que el desempeño de los profesores va a adoptar una relación funcional al modelo. Por ello, durante el transcurso de todo el tiempo de aprendizaje profesional, es el modelo el que se asume como principio de inculcación pedagógica. El arreglo de este conocimiento está condicionado por los principios de dicho modelo. No obstante, hay que advertir que los modelos están adscritos a la historicidad y por lo tanto son coyunturales y eventuales. En todo caso, su conocimiento sólo será un componente de uno de los contenidos de la formación.

Cuando se permanece en este esquema con obcecada continuidad, hace pensar que, para quienes lo han diseñado, que lo relativo se ha convertido en universal y por lo tanto permanente. Lo relativo tiene que ver con los enfoques, con la organización y la estructura del currículo escolar, el énfasis en algunas áreas de conocimiento, nuevos contenidos y actividades de los estudiantes e incluso con la comunidad. Esta forma de operar disminuye las perspectivas de actuación del profesor en las clases, en la diversidad de contextos y en los objetivos de aprendizaje que debe lograr con sus estudiantes. Allí, el modelo es una generalidad empero los desempeños son acciones específicas que deben ser orientadas con base a otro conocimiento de fondo menos coyuntural.

Conocer y haber practicado el currículo no es suficiente

Los profesores de los institutos de formación docente, no son especialistas en sus materias en un grado suficiente que, comparando con una escala conocida (Dreyfus, 1980), debería pasar de proficiente a experto, es decir, alguien que puede observar una situación de forma holística antes que en términos de los aspectos que lo componen, identifica qué es lo más importante de una situación, puede percibir desviaciones de los patrones normales, lograr que la toma de decisiones sea menos laboriosa entre otras cualidades.

Lamentablemente esto no sucede con la frecuencia que se requiere para ser un profesor formador de otro. Se puede acceder al cargo solo teniendo conocimiento y ejercicio de la docencia en el marco de los contenidos que el currículo prescribe. No se le exige una especialidad labrada en años y producto de una formación más disciplinar como suele ocurrir en las carreras de la universidad. Se supone que es un buen profesor y con años de experiencia en la materia, Entonces enseñará lo que ha conocido del currículo en un tramo educativo determinado que puede ser primaria o secundaria.

En estas condiciones, enseñará lo que sabe más, o sea, sus prejuicios pedagógicos, o el conocimiento tácito producto de la experiencia y la actividad de la enseñanza a lo largo de los años. A diferencia del conocimiento explícito que se entiende como aquel que puede ser representado a través de palabras o de otros símbolos y así ser comprendido por otras personas, el conocimiento tácito se especifica en dos tipos, el primero es que se trata de un conocimiento que no es articulable, es decir, que es imposible ser descrito en términos proposicionales, el segundo que se puede expresar pero de forma muy dificultosa. En todo caso, este conocimiento es potencialmente codificable. El sello personal marca su característica y por tanto sólo puede ser transmitido en el contacto directo con quien lo posee (Kimble, 2013).

Polanyi (1967) lo había formulado originalmente con la siguiente expresión “nosotros podemos conocer pero no podemos hablar de ello”.

La pedagogía para la formación del profesorado tiene un carácter particular

El frecuente creer que el método que el modelo prescribe para el trabajo en las aulas, es el mismo que se debe aplicar en la formación de los profesores. Si fuese así, entonces la formación de la docencia no sería más que la inculcación de los principios y estrategias del modelo educativo adoptado, de esta manera la docencia se acercaría a un carácter de semiprofesionalidad que Etzioni (1969) y Howsam (1985) la caracterizan por tener un estatus menor en el rango de profesiones, su período de formación es corto, su especialización tiene un grado menor, hay un disminuido énfasis teórico y conceptual en la base de su práctica, su desempeño está precedido de un alto nivel de supervisión y las expectativas respecto de sus logros son bajas.

Utilizando una comparación algo extrema, se puede afirmar por ejemplo que es frecuente, como en el caso del aprendizaje de la química, que el estudiante tenga la tendencia a trasladar las propiedades del mundo macroscópico a los modelos microscópicos (Talanquer, 2002). En ese sentido, es muy común creer que la formación pedagógica de un profesor no está en las bases científicas de diversas disciplinas, sino en el enfoque y orientaciones que un modelo educativo prescribe. Como sabemos, la construcción de estos modelos está marcada por decisiones de distinta índole y las más de las veces son construcciones híbridas de modo que hay muchos autores, versiones y enfoques más o menos familiares que se afilian. Es un resultado lo que aprenden los profesores, pero no atinan a conocer las fuentes y las evidencias de estos puntos de vista.

Este proceso se va complicando, es decir, las bases de un conocimiento sólido se va diluyendo cuando el modelo incorpora componentes políticos e ideológicos que, como se sabe, apelan más que a una racionalidad a las emociones de las personas (Mancilla, 2015). Se aceptan o no, no se analizan sus bases ni los argumentos que los sostienen. Como lo ideológico y lo político se codifica mediante consignas, es suficiente repetirlas para tener la ilusión de que se aprende. En el extremo se puede correr el riesgo de estar formando militantes de un modelo o de un partido político.

Pedagogía continua, pedagogía compartimentada

El aula, tal como los estudios etnográficos de aula muestran, es un espacio dinámico, peculiar y de constante interacción social entre sus miembros, se conjugan en ella

variadas prácticas y hay una variedad de actividades que le da existencia a la escuela en el contexto específico donde se halla ubicada (Rocwell, 1997, 2018, Maturana, Daza, 2015).

De esta manera, cuando se prescribe una metodología para que sea aplicada en el aula, lo que en realidad se hace es proponer algunas orientaciones para que se usen en las actividades de enseñanza. En todo caso, las prescripciones pasan el filtro de la experiencia del profesor, el conocimiento tácito y explícito que posee, las características de los niños que están influidas por el contexto y los rasgos culturales predominantes.

Por lo que no tiene mucho sentido es que cuando se tiene reportes de la aplicación en aula de una metodología prescrita, se tienda a observar los pasos o etapas uno a uno. La metodología, por decirlo así, fluye en el aula y fácilmente las etapas o pasos se traslapan entre sí. Si, por ejemplo, se dice que se debe partir de la práctica que por otra parte recuerda lo que hace 50 años se recomendaba con el término contextualización, para luego pasar a la teoría o conceptualización, no es posible de verlo en el transcurso del fluir pedagógico en el aula. No parece haber este quiebre o esta sucesión de etapas, y lo que hacen los profesores es simplemente ser parte de la continuidad de acciones de los estudiantes en la actividad que se les propuso. Más bien, cuando empieza la conceptualización, se inicia otro proceso que se caracteriza por el término que se describe, se ejemplifica, se expresa su significado, se realiza su transcripción escrita y luego se culmina en su memorización. Esto es algo lógico pues no queda claro cómo se puede pasar de la práctica a la teoría sin denominar previamente qué es lo que se está haciendo como actividad de aprendizaje. Sucede así en todas los pasos o etapas de una metodología (Salazar, 2019). Cuando uno cree que pasa de la teoría a la práctica, de esta a la producción y de ella a otra cosa sin considerar el fluir de la relación pedagógica en el aula, a todo se puede denominar pedagogía compartimentada.

En la formación de los futuros maestros este tipo de metodologías que se describen en etapas, hay que explicarlas al interior de las bases de las que emergen, sólo después de ello se puede adoptar la misma siempre y cuando sea funcional al fluir de lo que pasa en el aula. Esto es posible de ser aprendido y reflexionado en tanto en la formación de profesores se otorgue un papel especial a las prácticas cuyos propósitos hay que definirlos en esta perspectiva (Lampert, 2009).

Debilidad conceptual

Enseñar a los profesores lo que un modelo prescribe es enseñar un parcial punto de vista y selección arbitraria que se hace de la teoría existente tanto sobre las nociones de aprendizaje, de enseñanza, del carácter de los contenidos y de la metodología. Por tanto, incluye y excluye a la vez. Además, si el modelo tiene una obstinada intencionalidad política, la exclusión de otras versiones asume el carácter de descalificación.

Por ello mismo, un modelo no puede fungir como una base sólida de formación del profesorado; antes bien, acusa serios cuestionamientos en cuanto a la fortaleza y consistencia de los conceptos que formarían parte de su acervo. La cuestión se complica seriamente si además la estrategia pedagógica que se pone en práctica en los centros de formación del profesorado conlleva la práctica tradicional donde los contenidos asumen el valor de enunciados proposicionales que representan certezas y verdades casi incuestionables.

Esta debilidad conceptual inherente a la formación de profesores funcional a un modelo, trae como consecuencia presentar dificultades a la hora de imaginarse cómo hacer una clase. Si se observa con cuidado las planificaciones actuales que los profesores activos elaboran, éstas son insípidas en su mayoría, hacen explícita la metodología compartimentada y luego se exponen generalidades. No es fácil encontrar actividades desafiantes para el aprendizaje ni recursos distintos que hagan la diferencia. Además de ello, los objetivos si bien apuntan a los contenidos que se desarrollarán, la manera cómo están formuladas no terminan de aclarar la labor concreta de los profesores.

Una consecuencia final pero crítica es que esta debilidad conceptual no permite reflexionar acerca de otras nociones de aprendizaje presentes en la diversidad de los contextos y patrones culturales existentes. De esta manera, se da pie a la tendencia de homogenizar la enseñanza o, lo que es más dramático, a desahuciar la incorporación de conocimiento nuevo a poblaciones vulnerables.

La diversidad sigue siendo un problema, y cada vez es menos una oportunidad

En la formación docente si algo asegura la capacidad de los profesores de hacerse cargo de la diversidad son los contenidos de base de su conocimiento pedagógico. Por tanto, no se trata tan solo de cierta motivación y/o voluntad para entender que las diferencias existentes en el aula necesitan o requieren de abordajes también

distintos. Se trata de determinadas competencias desarrolladas en la formación mediante las cuales los profesores adquieren nociones flexibles, conceptos amplios y un repertorio de prácticas formalizadas o didácticas.

Esta consideración tiene como evidencia el hecho de que requerimientos y demandas de conocimiento, desarrollo lingüístico, contenidos curriculares y metodologías pertinentes formuladas por poblaciones culturalmente identificadas como son los autodenominados pueblos originarios, no sean atendidas a pesar de cierta disposición favorable de los profesores.

Esta desatención está basada centralmente en la ausencia de comprensiones y herramientas respecto de cómo abordar los contenidos disciplinares con este tipo de poblaciones. Como la formación docente no toma en cuenta la enseñanza de las lenguas como metodologías específicas, entonces los profesores han quedado despojados de prácticas sistemáticas para este fin.

La tarea de la formación docente: planteamiento del problema

Los profesores siguen siendo una de las mayores preocupaciones para la mejora de los sistemas educativos en la actualidad. La pandemia ha sobrecargado de nuevas preocupaciones a su desempeño. Es decir, si antes de la misma ya habían problemas de eficacia, con el ingreso de las TIC esto ha crecido en grandes proporciones: en primer lugar desde el conocimiento de las mismas en cuanto herramientas para el aprendizaje y el espacio que deberían ocupar en su pedagogía, en segundo lugar, la forma cómo debería ser utilizada como método incluyendo los aspectos de motivación de los estudiantes, la atención, el análisis, la memoria y la reproducción y, en tercer lugar, el desarrollo de habilidades para el manejo de software educativo.

La necesidad de ajuste, dice la CEPAL/UNESCO (2020), de la educación a distancia se ha traducido, asimismo, en mayores responsabilidades y exigencias de tiempo de trabajo que las y los docentes requieren para preparar las clases. De hecho, esto ha significado la urgencia de apoyarlos en cinco áreas: formación, asesoría y recursos para trabajar en diferentes formatos de educación a distancia, apoyo para mantener y profundizar los avances en la innovación metodológica y la implementación de formas alternativas de enseñanza resguardo prioritario de la salud y apoyo socioemocional, junto con el desarrollo de competencias para la enseñanza en materia de habilidades socioemocionales, garantía de continuidad laboral y de condiciones laborales y contractuales decentes y fortalecimiento de las redes locales de profesorado mediante espacios de apoyo (CEPAL/UNESCO, 2020)

La actualidad de esta condición viene precedida de la importancia que se ha puesto en el papel que los profesores juegan en los procesos de mejora educativa. Por ejemplo, los estudios de reformas educativas comparadas (Uribe, 2019) señalan que las acciones para formar profesores se han convertido en una política preferida por los estados. Asimismo, varios autores Hammond, 2005, Hanushek, Kain and Rivkin, 1998; Muñoz, Prather and Stronge, 2011; Wright, Horn and Sanders, 1997 entre otros así como los análisis más citados por los especialistas como es el estudio realizado por Mourshed, Chijioke y Barber (2012) y otros que apuran organizaciones especializadas y dedicadas a la promoción del cambio en educación como el Banco Mundial (2014), la UNESCO, la OCDE (2017) entre otras, se enfocan en el profesorado, su formación, desempeño y apertura a la innovación, como los temas críticos a la hora de proponer reformas o explicar los resultados de eficacia de los sistemas educativos como producto de una determinada intervención. De hecho, especialistas de renombre como Andrew Hargreaves y Michael Fullan (2013), líderes de opinión, responsables de política educativa y quienes ejercen un liderazgo público también coinciden en ello.

A esto se suma la evidencia que varios países acumulan y declaran a la hora de explicar, de acuerdo a las mediciones de los resultados de aprendizaje realizados, el papel central que los profesores han desplegado. La tendencia que ha resurgido de las escuelas eficaces se acopla a esta demostración. Lo que se destaca de este señalamiento son los desempeños generales y específicos de los profesores que ponen en juego. Este conjunto de rasgos opera como un instrumento envidiable de mejora del rendimiento.

Por lo tanto, a partir de estos datos es entendible que la formación del profesorado dependa de la interacción genuina de algunas variables tales como los resultados o las exigencias de la demanda, un cierto o específico modelo que conjuga los ideales normativos de la tradición, la innovación y los requerimientos de inculcación ideológicos del gobierno y las posibilidades reales de contar con un régimen y agencias de formación específicas como pueden ser las universidades o los institutos superiores de formación. Pero también ante la emergencia sanitaria, hay que agregar como necesidad del contexto todo lo que ella implica aclarando que no solamente es una condición adicional, es posible que esté marcando una tendencia muy sólida para la formación docente. Este punto es analizado con detalle en el artículo “La tercera pedagogía” (Salazar, 2021).

En tal sentido, tres son las temáticas que emergen para ser analizadas de modo que se pueda perfilar mejor las políticas docentes en el ánimo de mejorar el proceso de formación de profesores en el país. En primer lugar está el carácter de la formación

de profesores que se refiere a considerar al profesorado como un profesional y que posee no sólo algunos rasgos sino una base de conocimiento específica. En segundo lugar, es necesario referirse a la práctica como el contexto del desempeño docente que no implica llevar el conocimiento o pensar que la teoría debe ponerse a prueba con la acción, el análisis que se realiza retoma la teoría de la actividad para considerar al quehacer como indexado a la comprensión y el conocimiento. Finalmente, en tercer lugar, se hacen consideraciones respecto del saber que resulta de los juegos de poder, el enmarcamiento, las reglas distributivas (Bersntein, 1997) y los dispositivos que aseguran el control de la conciencia. Con ello se discute el concepto de contenidos disciplinares, curriculares y la forma cómo deben ser tratados en relación a la formación de los profesores.

Queda claro, entonces que lo que hagan los profesores y los resultados que obtengan tanto en el plano de sus aulas y sus estudiantes así como su desempeño en la escala del sistema va a depender en gran medida de la formación que hayan recibido tanto de los cursos de larga duración como los cursos cortos. No obstante, si acaso uno de estas temáticas toma mayor importancia que las demás, entonces el equilibrio necesario quedará quebrado. Si, por ejemplo, hay un énfasis definitivo por la opción de pensar la escuela como el canal favorito para la transmisión de ideas del poder político que pone en desbalance las otras temáticas, y, si se cree que eso es legítimo, entonces se ha llegado a un momento en que se puede perder la perspectiva de preparar al profesorado.

Este extravío de perspectiva sucede cuando la formación se convierte en la inculcación de preceptos ideológicos y políticos específicos de un partido político. El discurso de profesores para el cambio y la transformación de las estructuras sociales enmarca explícitamente el contenido y los aprendizajes de los estudiantes bajo un marco político determinado. Esto puede suceder y no es precisamente el mejor punto de partida. Al contrario, obstaculiza la posibilidad de lograr ciertos acuerdos de política, provoca una ceguera que impide ver la propia ceguera y sanciona positivamente la distorsión.

El carácter de la profesión docente

Preguntarse si la docencia es una profesión o una “semiprofesión” (Howsam, 1985, Hoyle, 2001), es una cuestión crucial que atañe a las políticas educativas y en particular aquellas relacionadas con la formación de profesores, su atención y entrenamiento continuo, su seguimiento y evaluación, pues en general se le atribuye una causalidad crítica y esencial con respecto al presente y el futuro de toda una sociedad. Asociar fuertemente la posición de los indicadores de rendimiento escolar

con perspectivas de mejora, progreso o contracción del desarrollo de un país coloca en esta situación a los profesores ya que en general, el balance analítico los dispone en un lugar determinante.

A pesar de ello, la profesionalización docente, problemática de la que precede un largo debate que lleva ya más de 40 años (UNESCO – ILO, 2008, UNESCO, 2013) todavía no parece resolverse plenamente aunque el repertorio de análisis e investigación se ha incrementado. En la región, los planteamientos se asociaron a reivindicaciones sectoriales sin que la problemática comprendiese el núcleo desde el cual se entiende la profesionalización. En el caso de nuestro país, la discusión sobre el profesionalismo docente ha quedado relegada por la reivindicación gremial y salarial que el peso decisivo del sindicato docente y la apasionada historia política del sindicalismo boliviano han puesto en la agenda educativa de los gobiernos. El programa denominado PROFOCOM (Programa de Formación Complementaria) que ha encarado la profesionalización de los profesores, en vez de contribuir a esta perspectiva, ha retrasado su avance; las críticas constantes desde los propios usuarios (profesores) como de externos, suman evidencias. Ello ha opacado los posibles avances en la discusión y en la investigación que podría haber aportado evidencias, criterios e indicadores sobre los cuales se puede hablar de si los profesores pueden compartir el mismo estatus con otras profesiones.

La urgencia por plantear e intentar construir una perspectiva de resolución de esta problemática, es primordial para configurar una política de formación docente. Esto permitirá perfilar más claramente la organización (las áreas de formación general y especializada) y la estructura (la organización por años y/o semestres) de un currículo de formación. Junto con ello, se tendrá definiciones explícitas de lo que debe entenderse como el núcleo o el carácter de la formación docente, es decir, lo que permite diferenciar en primer lugar entre una profesión o una semiprofesión y por otra parte comparar con otras profesiones ya consagradas. El contenido de la formación de profesores no sólo es el currículo escolar, de hecho, hay una noción general y una forma específica que lo caracteriza.

¿Cómo reconocer la profesión?

Una tendencia general es asociar a un profesional con alguien que es experto en un área específica y que en base a un determinado cuerpo de conocimientos es capaz de tomar decisiones, Por tanto, hay un grado importante de autonomía que precisamente se apoya en dicho acervo y que define la experticia. Tener como principio la existencia de un cuerpo organizado y sistemático de conocimientos sólidos y consistentes es un requisito imprescindible para formar a estos expertos

(Howsam, 1985, Villegas-Reimers, 2003). Aquí cabe tener en cuenta la distinción entre profesionalidad que hace referencia al reconocimiento social y la experticia técnica (Hargreaves, 1999, 2000) caso al que se refiere término profesionalismo. Al respecto digamos que el profesionalismo está asociado a las políticas específicas de la formación de profesores y que el amplio rango de las políticas docentes incluye la profesionalidad.

Lo que determina la experticia de una profesión y su reconocimiento como tal se refieren específicamente a su desempeño que traduce y materializa un conjunto discreto de competencias. En el balance de las condiciones (Howsam, 1995, Freidson, 2001) que definen el actuar profesional están básicamente tres. En primer lugar, el conocimiento especializado que lo distingue de otra, en segundo lugar el ámbito o población en la cual ejerce dicho conocimiento y en tercer lugar la institucionalidad bajo la cual ejerce la profesión o es reconocida como tal.

Si bien la segunda y tercera condición puede ser evidenciada sin mucha dificultad pues responden a un orden social habitual, la primera es más difícil de visualizarla por varias razones. Una de las razones es que el conocimiento pedagógico no suele estar tan claramente definido, Esto es algo paradójico pues no podrían existir instituciones formadoras, ni programas ni institucionalidad. La segunda es que la estructura del conocimiento está sujeta a varios cambios de paradigmas particularmente cuando se asocia estrictamente el quehacer docente al funcionamiento de un modelo educativo que tiene una naturaleza pasajera. Y una tercera responde a una dinámica de cambio de este conocimiento (Fenwick, T., R. Edwards and P. Sawchuk, 2011).

De esta forma, es necesario reconocer que este conocimiento no es estático. Nuevas informaciones y conocimientos se agregan continuamente como parte de la existencia de una comunidad profesional a la que pertenecen y sobre todo, por la práctica que ejercen. Si el profesorado incorpora en su ejercicio conocimiento válido y con evidencias empíricas, entonces el cuerpo de conocimientos especializado tiende a cambiar, se fortalece y se transforma (Whitty, 2008)

En todo caso, el ejercicio de la enseñanza debería responder a un determinado cuerpo especializado de conocimientos. Este debería caracterizarse por una estructura y componentes que orientan y organicen un proceso de formación. Shulman (1986, 1987) propuso que el conocimiento base de la enseñanza o del profesor se organizaría de esta manera:

- conocimiento pedagógico general (principios y estrategias de gestión y organización del aula que son transversales)
- conocimiento del contenido (conocimiento del tema y sus estructuras organizativas)
- conocimiento del contenido pedagógico (conocimiento del contenido y pedagogía)
- conocimiento del plan de estudios (conocimiento específico de la asignatura y del grado de los materiales y programas)
- conocimiento de los alumnos y sus características
- conocimiento de los contextos educativos (conocimiento de las aulas, gobernanza y financiación de los distritos escolares, la cultura de la comunidad escolar)
- conocimiento de los fines, propósitos y valores de la educación, y su filosofía, historia y motivos.

Aunque las investigaciones siguen en curso respecto del contenido pedagógico disciplinar y las discusiones en torno a lo que se puede denominar básico (Cuenca, 2018), en general las discusiones centrales sobre los programas de formación van alineándose progresivamente.

Sobre esta base general que indudablemente alcanza un buen consenso, es posible prefigurar un determinado desempeño. Por tanto, sería un profesional que acudiendo a sesiones de aprendizaje regularmente pueda:

- Elaborar una planificación sobre la cual oriente sus acciones generales pues las específicas que surjan de las circunstancias eventuales, estas últimas si bien no están planificadas, sin embargo serán respondidas a partir de la acumulación de experiencia y la apelación a un repertorio de respuestas estándar. No obstante, bien pensadas las cosas en realidad este paso no es sería el primero sino el último pues representa la síntesis del conocimiento pedagógico que es puesto en acción. Al terminar el trabajo de la enseñanza, esta planificación se modifica y así sucesivamente. La planificación no es un esquema.
- Proponer un esquema del contenido general y del que deliberadamente debería desarrollar en las sesiones de clase. Allí se podría advertir el contenido pedagógico disciplinar que emplea.
- Establecer un ambiente amigable, seguro y respetuoso de aula de modo que sus estudiantes queden animados y dispuestos al aprendizaje. Se vería cómo ellos se incorporan a distintas actividades. No quedaría mucho espacio a la

sospecha, todos quedaría claros cuáles son los objetivos y las intenciones del profesor en la clase.

- En el transcurso del trabajo se podría observar la relación que establece con los estudiantes, la manera cómo los retroalimenta y hace seguimiento de su aprendizaje. Se diría que conoce a sus estudiantes en sus distintos estilos de trabajo que desarrollan.
- Asimismo, se podría ver el material o recursos a los que acude dejando claro que estos están dentro de su planificación o por lo menos tienen pertinencia a los contenidos y actividades de aprendizaje.
- Finalmente, haría uso de actividades de evaluación con lo que cerraría la clase.

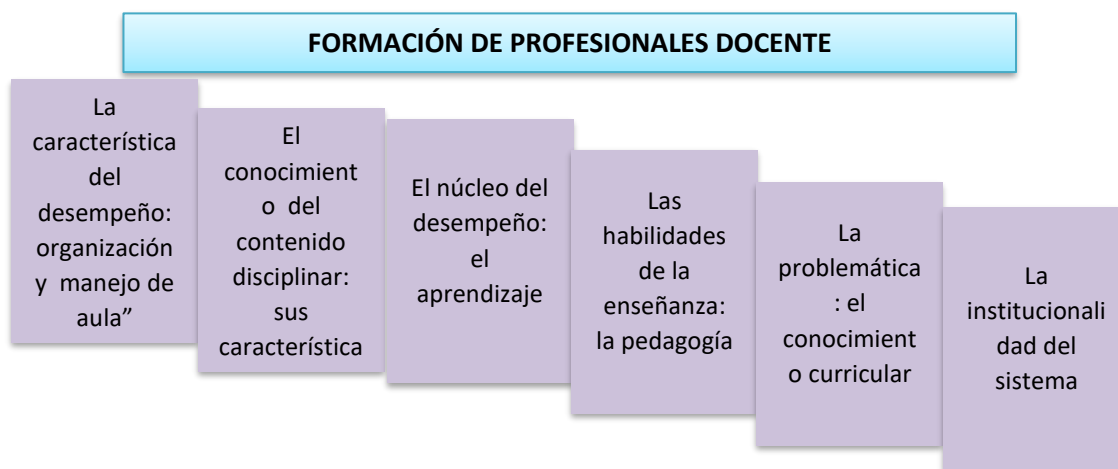
Esta rutina no es sorprendente además de ser meramente ilustrativa. Al contrario, puede ser visible en profesores competentes y el sentido común del desempeño de los maestros supone estos comportamientos lo que, no obstante, da lugar a pensar por qué el profesionalismo docente no ha sido consolidado y sigue siendo tema de debate, dónde es que se especifica el juego profesional del profesor capaz de colocarlo a la par de otras profesiones. Al parecer hay dos campos de conocimiento que soportan la legítima pretensión del profesionalismo. El primero es el ámbito del análisis del aprendizaje como fenómeno humano traducida en teorías, enfoques y evidencias empíricas de existencia y desarrollo que se vinculan con una forma de actuar dependiendo de las características de la población. El segundo es el conocimiento disciplinar que constituye el foco central sobre el que basa su enseñanza. Es la experticia en la forma cómo procede a su enseñanza. Esto es valorado por la institución, el beneficiario, los tutores o responsables de los mismos y es coronado por la evidencia de las mediciones de los logros educativos. Ambos conocimientos pueden ser agrupados en el conocimiento pedagógico general.

Siguiendo a Shulman (1986) podemos decir que el profesorado como profesión se caracteriza por la capacidad de transformar el contenido o conocimiento que posee en formas que pedagógicamente se adapte a las habilidades y conocimiento previo que los estudiantes presentan. Se puede decir que hace posible el aprendizaje en una situación deliberada de un determinado contenido a un determinado grupo de estudiantes. Entonces, si hay una importante diferencia que caracteriza a esta profesión es precisamente esa habilidad y capacidad de lograr que haya aprendizaje utilizando diversos métodos.

Esta no es una tarea fácil, requiere de tiempo y de una fina arquitectura de organización curricular pues como sujeto de aprendizaje también ha de ser objeto de un tratamiento pedagógico que lo entrene para desarrollar esta capacidad. Esto

significa conocer y dar cuenta de las teorías del aprendizaje existentes, de la forma cómo la tradición conlleva la herencia cultural de una concepción y nociones del aprendizaje basadas más en el sentido común que en las actuales evidencias de investigación que suelen ser discutidas de forma continua, adquirir y reconocer las principales características del contenido disciplinar de modo que, revisando el repertorio de estrategias didácticas, pueda elegir algunas de ellas con dos criterios, por un lado el contenido disciplinar y, por el otro, las características de los estudiantes en cuanto procesos de aprendizaje, apoyado, claro está, por la revisión de las teorías de este fenómeno humano.

De esta manera, los principales contenidos de la formación se organizarían en los siguientes bloques:



Estos bloques así organizados no sólo abarcan lo conceptual o teórico, sino también lo práctico que, en otros términos se suele formular como el qué y el cómo de la profesión. La estructura de la formación en acuerdo con los bloques señalados, incluiría cuatro grandes competencias que abarcan desde los procesos de admisión hasta los de promoción:

Competencias	Admisión	Selección	Formación de base	Formación de base	Formación de base	Formación de base	Formación especializada	Formación especializada	Preprofesional	Promoción
Competencias de inicio	Competencias de estudio				Competencias de egreso		Competencia profesional			

El valor de la práctica

El ejercicio de la profesión docente ha de ser de las pocas que se realizan como tales en la acción y esto tiene como consecuencia la dificultad de lograr aprehender de forma concreta el desempeño esperado. En ese sentido, no ayuda por ejemplo decir que los profesores sean creativos; como hay poca claridad en este aspecto, entonces no se puede saber a ciencia cierta qué quiere decir ello. Pero de todas maneras, se alude al hecho de que el profesor no puede estar sometido a rutinas, antes bien, se espera que las cambien en acuerdo a la dinámica del aula y de la población.

En el fondo se está haciendo alusión a la práctica como el centro o núcleo de las características del desempeño de los profesores. Entonces es importante reflexionar qué se puede entender como práctica y qué implica ello en la formación de los profesores.

La práctica es un dominio complejo que implica la organización de comprensiones, relaciones e identidades que se acoplan con actividades particulares y con otras personas en un específico ambiente (Grossman, 2009). De acuerdo a Chaiklin y Lave (1996) puede ser entendida en términos de sus metas, actividades y una tradición histórica. Aprender a hacer algo implica ser parte del conjunto de actividades que han sido definidas en un ámbito determinado las cuales, además, han sido desarrolladas anteriormente por otros (Engeström, Miettinen y Punamäki, 1999). Para Shulman (1998) los practicantes tienen como responsabilidad reforzar el significado colectivo de la práctica profesional. Así, no es fácilmente distinguible el practicante de la práctica.

De esta manera, la práctica es una noción compleja y lo es más todavía la expresión cambio de prácticas pues una práctica involucra muchas acciones articuladas entre sí y comprensiones que actúan como trasfondo de estas acciones. Un concepto que

ayuda a entender mejor estas implicaciones es el de actividad que la entiende como la unidad básica de la acción cultural humana (Sepúlveda, 2005). La teoría de la actividad conceptualiza la actividad como la relación entre el individuo que la realiza y la realidad en la que actúa con un propósito determinado, usando para ello herramientas. En esta relación entre la acción del sujeto en una realidad determinada mediada por herramientas es donde se produce la cognición, transformándose la propia actividad en el contexto del aprendizaje (Sepúlveda, 2006). Con esto se asume que la comprensión o la conciencia está entrelazada con la práctica cotidiana. Una persona es lo que hace y lo que hace está inextricablemente urdido en la matriz social de la cual cada persona forma parte orgánica (Nardi 1997).

De esta manera, las acciones individuales de una persona forman parte de un dominio de prácticas y por ello los individuos comparten las formas específicas de comprensión o conciencia. Con esto se alcanza un grado considerable de coherencia en este dominio.

Así, la actividad constituye un sistema compuesto de herramientas, comprensiones, propósitos, la comunidad de practicantes, las reglas que las regulan y la división social del trabajo, Como categoría analítica considera al sistema de aspectos involucrados que se realizan en un determinado ámbito. La actividad de la enseñanza se lleva a cabo en las escuelas, que es el dominio mayor. Luego se debe considerar las metas, las operaciones y las herramientas que se utilizan.

Como se puede advertir, el piso de las actividades son las relaciones que se comparten con otras personas. Los profesores recién incorporados a las escuelas se comportan como tales y entienden lo que tienen que hacer en la medida que hacen las mismas actividades que caracterizan a los profesores de la escuela. Así, la comprensión está entretejida con la actividad. Las personas aprenden en el seno de las interacciones sociales y prácticas al interior de su comunidad o, como el ejemplo que dábamos, al interior de la escuela y este es el filtro a través del cual perciben lo que funciona como realidad. La reflexión sobre las prácticas debería dar cuenta no sólo de las imperfecciones de las mismas, sino fundamentalmente de dicho trasfondo de comprensiones.

En este punto es importante preguntar por lo que en los centros de formación se traspasa la práctica como una noción de aprendizaje para el desempeño docente. Así como está organizada la malla curricular para este propósito, la idea de práctica suele responder a una visión instrumentalista, es decir, como una actividad que está antecedida de una previa idea de lo que se tiene que realizar. Hay una jerarquía en

ello. En los primeros tramos la práctica se relaciona con un ejercicio de conocimiento y al final de la formación, con la experiencia del desarrollo de clases enteras.

Por tanto, el concepto de práctica se asemeja a un contenido a aprender pues forma parte de la organización de los contenidos en general y su intervención contiene un esquema o plan de acción. Los diseñadores suponen que en este espacio de aprendizaje se pone en práctica lo aprendido. Este ejercicio tiene un progreso hacia adelante y la prueba que da lugar a una verificación de lo aprendido es dar una clase. Aquí es importante desarrollar un poco más claramente la noción de enseñar porque no se trata solo de que los estudiantes hagan algo ya que, de aquí en adelante, lo que harán los profesores novatos será lo que está orientado por las comprensiones que estas oportunidades de aprendizaje han generado en ellos. Por tanto, no se puede dejar sin supervisión ninguna de las actividades de esta naturaleza, son actividades esenciales de la formación profesional mucho más incluso que un trabajo de investigación corto o una sistematización que suele exigirse como requisito de egreso.

Se puede definir el ejercicio de la enseñanza como aquello que es coproducido entre los estudiantes y el profesor alrededor de contenidos y planes de estudio específicos (Ball y Forzani, 2011). Por tanto, básicamente se desarrolla en un contexto de interacciones sociales. Esto supone que el diseño de las prácticas de enseñanza en el proceso de formación docente deberían cumplir las siguientes condiciones: i) especificación clara de las habilidades, capacidades y cualidades de un necesario desempeño orientado a una práctica independiente; ii) un detallado desarrollo de un entrenamiento clínico que progresa desde la observación, pasando por el aprendizaje supervisado hasta la actuación independiente y iii) evaluación del desempeño de la competencia individual previa a la práctica independiente (Ball y Forzani, Op. Cit)

La estructura de las prácticas en el proceso de enseñanza podría seguir el principio de aprender enseñando antes que aprender a enseñar (Lampert, 2010). De ahí que la pregunta, en este caso, no sea qué conocimiento es más importante que otro, sino qué práctica es la que provee de mejores oportunidades en relación al aprendizaje del trabajo de la enseñanza (Lampert, 2010). Esta selección es muy importante porque uno de los principales desafíos a superar es la concepción folk de la enseñanza que se ha asimilado en la práctica escolar en la que los aspirantes a profesores han estado durante más de 12 años. Entonces, no es cuestión de que los futuros profesores acudan a una práctica así sea de observación, sin que esté presente un proceso de reflexión y crítica sistemática sobre esta comprensión.

Esta organización puede denominarse la pedagogía de la práctica. Grossman et al. (2010) ha identificado tres claves para desplegarla: representación, descomposición y aproximación de la práctica. La representación comprende las diferentes formas en que la práctica docente está representada en el ámbito de las comprensiones de la educación y cuáles de estas diferentes representaciones se hacen visibles para los novatos. Este hacer visible implica que se releven los componentes de la práctica, que al descomponerla, aparecen como claves para poder aprenderlas (Müller, García, 2016)

La descomposición de la práctica implica examinar e identificar las partes de la compleja actividad de la enseñanza para analizarlas por separado y gradualmente volver a juntarlas en la práctica completa. Es necesario que primero reconozcan los diferentes componentes que están implicados en dicha práctica, para luego ensayarlos, antes de integrarlos completamente. Este desglose permite a los alumnos ver y luego ensayar intencionadamente la práctica en forma más efectiva (Müller, García, 2016). El concepto de aproximación se refiere a que prácticas como el enseñar, requieren de aproximaciones previas antes de practicarlas en un escenario de mayor complejidad, como es la sala de clases con el grupo completo de alumnos. La aproximación a la práctica se mueve en un continuo desde experiencias menos complejas y auténticas a experiencias más complejas y auténticas (Müller, García, 2016).

A partir de los propósitos que orientan cada una de estas instancias, es que se puede hablar de prácticas generativas (Müller, et.al 2016) concepto que alude al hecho de que generan desempeños más complejos a medida que se integran entre sí y que se va teniendo en la sala de clases. Como anticipamos, se busca descomponer las prácticas para que puedan ser aprendidas y evaluadas. Así planteados el esquema se puede hablar de un núcleo común de la enseñanza y a la vez suficientemente específica en tanto se puede organizar de acuerdo a los niveles y especialidades.

En estas prácticas se trata de diseñar oportunidades para que los novatos puedan ver, leer y analizar buenos desempeños, descomponer la práctica en sus partes constitutivas, diseñar oportunidades para prácticas deliberadas en contextos seguros en los cuales los estudiantes puedan cometer errores y, por último proveer de retroalimentación focalizada. En este proceso se recomienda que los objetivos de cada una de las prácticas que se trabaje deban estar muy claramente definidas para que sean evaluables, Decir que sea capaz de desarrollar estrategias creativas e inclusivas, ayuda muy poco.

Como bien señalan Louzano y Moriconi (2014) en un diseño curricular de formación de profesores la ubicación de la práctica ha tendido a superar el enfoque tradicional que consistía en delegarla al final. Posteriormente se avanzó en situarla a lo largo de la formación y finalmente se logró que esta ubicación siguiese una progresiva complejidad en su exigencia y aprendizaje. Esta es posiblemente la mejor manera de ubicarla. Eso se ha tratado de hacer en la actualidad; no obstante un detalle no superado ha sido la ausencia de supervisión de modo que los estudiantes pueden elaborar sus informes de práctica, pero nada más que descriptivo. La idea de reflexión no se ha materializado. Lo ideal es que haya una masa crítica de docentes en los centros de formación que puedan liderar la organización de la práctica haciendo que la misma tenga mayor centralidad pues se corre el riesgo que separar la teoría y la práctica.

De esta forma el trabajo de la enseñanza incluye una amplia competencia cultural y sensibilidad con habilidades de comunicación y una buena combinación entre el rigor y la imaginación. Las habilidades de la enseñanza requieren aprovechar e integrar actividades en diferentes contextos además de comprender y entender a cada uno de los estudiantes para tomar decisiones profesionales.

Este desempeño figurado debe contrastar con aquel presente en los marcos culturales cotidianos. La forma cómo enseñan los padres en los procesos de socialización, difiere en buena medida de lo que se hace en la escuela pues centralmente los contenidos que se enseñan no están en estos marcos culturales. De hecho, se espera que su enseñanza permita ampliar sus desempeños y salir de los moldes culturales en la intención de transformar su realidad.

El saber: pedagogía oficial y pedagogía alternativa

Los modelos educativos están asociados a modelos de desarrollo social, económico, cultural e ideológico-político. De este modo, la educación será considerada un canal privilegiado sobre todo en el nivel simbólico para la trasmisión de las ideas y formas de hacer lo que dicho modelo de desarrollo plantea. Esta función hace de la escuela un mecanismo de reproducción social altamente estratégico así como también el rol que cumplen los profesores. Cualquiera sea el modelo de desarrollo, la escuela tenderá, como función principal reproducirlo. Con ello contribuye a la perpetuación del orden social haciéndose cargo de las estructuras subjetivas o disposiciones de las personas o grupos (Bourdieu, 2011).

De acuerdo a Bernstein (1994) y Díaz (2001) la cultura se reproduce por medio de un sistema de distribuciones y diferenciaciones que se materializan en discursos,

saberes, actuaciones sociales, lingüísticas y culturales, las que, a su vez, se expresan en jerarquizaciones que corresponden a las relaciones de poder de un grupo social específico (Leguizamon-Rincón, 2017). El mecanismo por el cual esto es posible es el Dispositivo Pedagógico que a través de las reglas distributivas se encarga de determinar lo pensable e impensable mediante el discurso pedagógico. En lo impensable está lo potencial o alternativo donde el poder tiene interés en regular para crear, mantener y legitimar el orden social. Así el poder toma control sobre la conciencia de lo que es posible pensar como de lo impensable (Leguizamon-Rincón, 2017).

El dispositivo pedagógico, a través de las reglas contextualizadoras, coloca los discursos de otros campos en el de la pedagogía. Así, el discurso pedagógico inserta un discurso propio de las competencias y las habilidades en otro propio del orden social. El discurso pedagógico es una especie de herramienta que sirve para insertar otros discursos, pero como tal, carece de su propio discurso. Los campos de recontextualización definen el qué o los contenidos, los cuales se recontextualizan a través de los campos intelectuales, los campos expresivos y los campos manuales o técnico manuales, esto es la clasificación. Por otra parte, se define cómo transmitir los contenidos, esto es, su enmarcamiento.

Lo que está en juego es el control simbólico a través del dispositivo pedagógico. Cuando toma el control mantiene la distribución del poder y controla lo “todavía por pensarse” por medio de las reglas de recontextualización, las cuales determinan quiénes pueden alcanzar el lugar de lo “impensable”, para que, después, con las reglas de recontextualización, lo transformen en el discurso de lo “pensable” y de esta manera, configurar al adquiriente (Leguizamon-Rincón, 2017).

Para Bernstein, no hay un discurso pedagógico propio, en todo caso, es una herramienta que permite la inserción de discursos externos a la pedagogía para el control simbólico que responde al poder dominante.

La posibilidad de contraponer al discurso pedagógico oficial uno autónomo depende de algunas agencias como las universidades, especialistas, medios de comunicación y publicaciones capaces de afectar la profundidad del discurso y la práctica pedagógica oficial. Y, por otra parte, de una propia recontextualización que puede darse en experiencias educativas privadas o que se puedan manejar de manera independiente.

En el caso de la formación de profesores, se trata de analizar el conjunto de la estructura y la organización de este proceso. Uno de los puntos clave es el

tratamiento de los contenidos que ha sido una de las tesis principales que se han sostenido en este documento.

En el acápite referido al carácter de la profesión docente, el punto central fue el contenido pedagógico que, en el proceso de formación de profesores, se materializa en la malla curricular. Para centrar este análisis hay que empezar por hacer una distinción entre información, conocimiento y saber. Al respecto, Astolfi (1997) señala que la información tiene como característica principal el ser externa al sujeto además de que es almacenable y cuantificable y se acumula en libros, la memoria, los programas por lo que puede ser transferida, distribuida a través de distintos medios y por lo tanto, se reconoce la primacía de la objetividad. El conocimiento es resultado de la experiencia individual, no se puede transferir globalmente y por ello no es inteligible por otro de modo directo, en este caso, la primacía es de la subjetividad. El saber es construido por el sujeto apoyándose en un marco teórico; gracias al uso de un lenguaje apropiado se puede transmitir una parte del conocimiento del sujeto, la primacía es de la objetivación.

En la escuela, y si el estilo se conserva en los centros de formación del profesorado como que a veces ocurre, el conocimiento es tratado como información, Los profesores transmiten los contenidos como información para que sea almacenada o memorizada. De esta manera, se produce la ilusión del aprendizaje (Shulman, 1987) cuando a la pregunta por el contenido, que es el conocimiento transmitido en el modo de información, se responde lo más fielmente posible a los enunciados proposicionales.

Esta situación educativa no es apropiada para la formación de profesionales. Lo que se espera es que cuando se aprenda algo, esto sirva para la acción y por lo tanto se hable de saberes. La noción de artefactos conceptuales (Bereiter, 2002) puede ser de gran ayuda al respecto porque al considerar las ideas como herramientas y que se pueden usar, mejora las posibilidades de comprensión y acción. Este es el caso de los esquemas, de las teorías, de los planes. Esta vinculación de los contenidos con la realidad, que es una aspiración de principios del siglo pasado y que no siempre ha sido posible satisfacer, en el caso de la formación de docentes es de una urgencia absoluta.

El conocimiento adquirido debe ser tratado como herramienta de transformación de la realidad. Así, por ejemplo, una revisión de las teorías del desarrollo humano puede servir para comprender mejor las razones por las cuales algunos niños o niñas tienen dificultades para aprender. Recordemos que una teoría es una explicación de la realidad y ello debe servir para orientar los cursos de acción. De lo que se trata es

comprender, en el contexto de la propia práctica, cuál de las visiones sobre el aprendizaje se impone como válida y si es así, cómo es que cierta institucionalidad y culturas de la práctica, están atadas a formas tradicionales y de sentido común respecto del aprendizaje.

Una conclusión necesaria: las políticas futuras de formación docente

El análisis del proceso de formación docente y las consideraciones que son necesarias de plantear tienen como corolario la necesidad de plantear algunas políticas urgentes en cuanto a este proceso. Aquí sólo señalamos brevemente las que consideramos esenciales:

1. Modernización del programa y la estrategia de formación docente con un currículo basado en la práctica orientado por el dominio de diversas modalidades de atención educativa
 - Esto significa una intervención en tres aspectos: el primero referido a la necesidad de contar con una estrategia para enseñar a enseñar que actualmente está completamente ausente. El segundo, referido a la necesidad de contar con formadores especialistas que tengan una especialidad y años de experiencia y trabajo. El tercero, pasar de una gerencia de organización escolarizante a un proceso de gestión de la formación terciaria o universitaria.
2. Programa de promoción de búsqueda y selección de candidatos idóneos para la carrera docente
 - Ser profesor debe ser visto como una opción profesional de formación y para ello hay que proceder a elaborar un programa que preseleccione a los aspirantes y desarrolle un buen filtro de competencias de base, transparente, confiable y válido. Esto implica hacer público el conjunto de rasgos que se necesita de entrada y los que se aprenderán en el proceso.
3. Diseño de un sistema de acreditación de la calidad de la formación en las diversas instituciones formadoras.
 - Las instituciones formadoras deben superar la gestión rutinaria y escolarizante y deben someterse a revisiones de calidad tanto en lo que se refiere a las operaciones de gestión como a las metas de aprendizaje previstas en los currículos.

4. Incremento de la eficiencia en la gestión en una apuesta por la transparencia y la competencia administrativo académica.
 - Las rutinas de trabajo deben ser más eficientes buscando una relación lógica entre los reglamentos, las operaciones administrativas y la solución de problemas o el funcionamiento continuo de las instituciones. Hay que generar controles tanto de la comunidad como internos que preserven la transparencia y la honestidad,
5. Sistema descentralizado para la continuidad de la formación profesional y la apertura a la innovación.
 - Las instituciones de formación deberán depender su funcionamiento de las necesidades que se perciban a nivel local. Esto requiere un adecuado balance entre estas necesidades y las posibilidades de encontrar personal adecuados y eficiencia de gestión.
6. Política de alianzas institucionales para el seguimiento y apoyo a la labor del profesorado.
 - La profesión docente es un valor público que debe ser observado como tal. Esto implica que su ejercicio debe ser examinado rutinariamente por otras instituciones similares, universidades, asociaciones de profesores y de especialistas. El aprender a rendir cuentas sobre el aprendizaje, debe convertirse en parte de las competencias de formación.

Este marco de análisis y prospectiva de políticas pretende apoyar la construcción de un horizonte de acciones futuras a corto y mediano plazo, generando un horizonte de referencia para la mejora educativa y la superación de las inequidades y brechas en nuestro sistema educativo.

REFERENCIAS

- Astolfi, J. (1997), Aprender en la Escuela, Dolmen, Santiago de Chile, 1997
- Ball, D. and Forzani, F. (2011) Learning to Teach: The Practice curriculum Introduction. Teaching Works University of Michigan School of Education.
- Banco Mundial, (2018). INFORME SOBRE EL DESARROLLO MUNDIAL Aprender Para hacer realidad la promesa de la educación Una publicación emblemática del Grupo Banco Mundial PANORAMA GENERAL
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. C. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of teacher education*, 59(5), 389 - 407.

- Bennet, D. and A. Bennet (2008). "Engaging tacit knowledge in support of organizational learning", *The Journal of Information and Knowledge Management Systems*, Vol. 38/1, pp. 72-94.
- Bicentennial Commission on Education for the profession of teaching of the American Association of colleges for teacher education*, American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, DC.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in The Knowledge Age*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- (1994) *La Estructura del Discurso Pedagógico*, Morata, Madrid.
- Bourdieu, P. (2006). *Las estrategias de la reproducción social*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Carraccio, Carol L. *From the Educational Bench to the Clinical Bedside: Translating the Dreyfus Developmental Model to the Learning of Clinical Skills*. *Acad Med*. 2008; 83:761–767
- CEPAL/UNESCO, (2020). *La educación en tiempos de pandemia, de COVID-19*.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (1996). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*.
- Cuenca, R. (2018). *Reunión de Alto Nivel Técnico*, Cochabamba, Estado Plurinacional de Bolivia
- Darling-Hammond, L. et al. (2005), *Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher - - Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness*, CA: Stanford University, Stanford,
- Dreyfus S. y H. Dreyfus. *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Operations Research Center, University of California, Berkeley, 1980
- Elacqua, G, Hincapié, D. Vegas, E, Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* BID, Washington, D.C. 20577.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R-L. (Eds.). (1999). *Perspectives on activity theory*.
Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their Organization*, The Free Press, New York.
- Fenwick, T., R. Edwards and P. Sawchuk (2011). *Emerging Approaches to Educational Research*, Routledge, London.
- Freidson, E, (2001). *Professionalism, the Third Logic*, Polity, Cambridge
- Grossman, P. (2010). *Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective*, *Teachers College Record* Volume 111, Number 9, September 2009, pp. 2055–2100 Copyright © by Teachers College, Columbia University.

- Hanushek, E.A., J. F. Kain and S. G. Rivkin (1998). "Teachers, schools, and academic achievement", NBER Working Paper Series, No. 6691, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hargreaves, A. (1996). "Cuatro edades de profesionalismo y aprendizaje profesional", *Docentes y enseñanza: historia y práctica*, Santiago de Chile.
- Hargreaves, Andy (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata, tercera edición.
- Howsam, R.B. et al. (1985). "Educating a profession", reprint with postscript 1985, *Report of the*
- Hoyle, E. (2001). "Teaching Prestige, Status and Esteem", *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 29/2, pp. 139–152,
- Kimble, C. (2013). "Knowledge management, codification and tacit knowledge", *Information Research*, Vol. 18/2.
- Lampert, M (2010). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education* (2010 61: 21), originally published online 7 October 2009
- Leguizamón-Rincón, J. (2017). Discurso y pedagogía: entre dos poderes. Pensamiento y Acción, Tunja (Boyacá-Colombia) - No. 23 Universidad Tecnológica de Colombia.
- LLECE, UNESCO-OREALC, (2020). Aplicación del Tercer Estudio Comparativo y Explicativo, Diagnóstico Nacional de Bolivia, Chile.
- Mancilla, H.C.F (2015/2016). La interpretación de las emociones sociales. Apuntes sobre el carácter elitario de la manipulación de las intuiciones. Obras Selectas Tomo II, 559-569, 2018, Rincón Ediciones, La Paz.
- Maturana Moreno, G. A. y Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- Mourshed, M, Chijioke, C y Barber, M, (2010). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo PREAL Serie Documentos N° 61, Chile.
- Muller, M y Garcí, M. (2016). Manual de Sistemas de Prácticas, Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Müller, M, Alamos, P. Meckes, L, Sanyal, A. Cox, P (2016). Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación Estudios Pedagógicos XLII, N° 4: 145-163, 2016 INVESTIGACIONES
- Muñoz, M.A., J. R. Prather, J.R. and J.H. Stronge (2011). "Exploring teacher effectiveness using hierarchical linear models: Student- and classroom-level predictors and cross-year stability in elementary school reading", *Planning and Changing*, Vol. 42/3/4, pp. 241–273.

- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Rocwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México,
- (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*, CLACSO, Buenos Aires.
- Salazar, M, Contreras, M, Ribera, J y otros, Fundación Milenio, (2021). *Serie Análisis, El reto de la educación, ¿qué hacer frente al rezago, las brechas y la baja calidad educativa?*, La Paz, Bolivia.
- Salazar, M. (2021). *La tercera pedagogía. Esbozo de la práctica pedagógica en la escuela y aula virtuales*. (en prensa)
- Shulman, L.S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher*, Vol. 15/2, pp. 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, Vol. 57/1, pp. 1-22.
- Talanquer, V. Minimizing misconceptions: Tools for identifying patterns of reasoning. *The Science Teacher*, 69 (8), 46, 2002.
- Talavera, M. (2013). Maestros urbanos y rurales en la expansión de la educación pública boliviana. 1940-1964, *Ciencia y Cultura* N° 30, 175-197.
- Tyminski, A et al (2013) Using representations, decomposition, and approximations of practices to support prospective elementary mathematics teachers' practice of organizing discussions, *Journal of Mathematics Teacher Education* · October 2014
- UNESCO (2013), *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile.
- UNESCO and ILO (2008). *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997)*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf>.
- Uribe, C. (2019). *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México. Año 4*
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris, UNESCO.
- Whitty, G. (2008). "Changing modes of teacher professionalism: Traditional, managerial, collaborative and democratic", in B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism*, pp. 28-49, Bedford Way Press, London.