

# **Hacia una propuesta multidimensional en la formación de profesores.**

**Pedro Ahumada Acevedo\***

---

\* Profesor Universidad Católica de Valparaíso.

*Se desarrolla, en el artículo, una propuesta multidimensional sobre la formación de los profesores. Es una propuesta, porque rescata lo mejor de lo actual y traza líneas de acción formadoras; y es multidimensional, porque a partir de los diversos elementos que configuran los actuales currículos de formación, se trata de relacionarlos con una formación inicial, permanente e integradora del profesional de la educación.*

---

*A multidimensional proposal on the training of teachers is developed in this article. It is a proposal, since it retakes the best of the present and proposes new lines for formative action; it is multidimensional, since it employs the different elements that compose the present curricula as starting points, and relates them to an initial, permanent, and integrative formation of the professional in education.*

Al referirse a la formación de profesores, se suele caer fácilmente en lugares comunes que acompañan las consabidas críticas, que desde siempre se han planteado acerca de este conflictivo tema. Por otra parte, el deseo de perfeccionar al máximo el proceso puede también conducirnos a formular una utopía, como tantas que se han propuesto sobre el “deber ser” de los maestros. No podemos negar que a pesar de las críticas y los intentos de proposición de futuros esquemas de formación, siguen generándose profesores que no satisfacen el sistema debido a su inadecuada orientación. Sin embargo, no se puede descalificar sin fundamentos a los miles de formadores que, en una gran mayoría, destacan por sus investigaciones y publicaciones y que ostentan los grados más altos en sus especialidades académicas.

Surge, entonces, una serie de interrogantes como: ¿no se habrá transformado la formación de estos profesionales en una temática que centra su atención en las características intrínsecas del quehacer del maestro, descontextualizado de la realidad cambiante que lo envuelve?, ¿no añoramos con verdadero orgullo las Escuelas Normales o el Instituto Pedagógico de antaño?, ¿es posible ignorar a los educadores que crearon o ayudaron a crear la mayoría de las instituciones destinadas a formar maestros en Latinoamérica?, ¿podemos dejar de mencionar que una gran parte de los especialistas o expertos de organismos internacionales relacionados con la Educación son pedagogos chilenos? Nos asalta en este momento el deseo de nombrar personas a fin de ser más explícitos en nuestros planteamientos, pero no queremos que se considere este escrito como una defensa de los profesores o de las instituciones que los forman. Estamos ciertos, que cuando existe consenso acerca de que algo anda mal, intentar rescatar lo bueno se considera una postura negativa o, más bien, frenadora de los posibles intentos de innovación que se pudiesen estar gestando.

Este breve preámbulo puede servir de marco de referencia de una posible propuesta multidimensional. Propuesta, porque encierra un deseo de rescatar lo mejor de lo actual y trazar líneas de acción formadoras. Multidimensional, porque a partir de los diversos elementos que configuran los actuales currículos se intenta relacionarlos con una formación inicial y permanente del profesional de la Educación.

## **Alcances a la formación actual de profesores**

Parece una contradicción que en los discursos actuales sobre formación de profesores se empleen los términos “inicial” y “permanente”, ya que al examinar los distintos currículos de las instituciones formadoras, detectamos una densa malla de asignaturas con una duración definida en el tiempo.

En la búsqueda de las posibles causas de esta disonancia, nos atrevemos a enumerar algunas de ellas:

1. Currículos elaborados en base a áreas tradicionales de división académica, cuya aceptación proviene de normas generales existentes en cada institución de Educación Superior.

En otras palabras, diríamos que “lo administrativo supedita lo innovativo”, sobre todo cuando se trata de instituciones que engloban una diversidad de carreras. Algunos autores se refieren a la “Universidad normativa o jurídica”, donde los reglamentos, estatutos, circulares, etc., controlan la vida académica.

2. Exagerada especialización de los académicos lo que redundan en la defensa de determinados sectores del currículum formador. Este hecho proviene de una división estructural de las diferentes Facultades o Institutos de Ciencias de la Educación, que han ahondado la conocida división entre áreas de ‘especialidad’ y de ‘Educación’. Esta situación provoca una brecha entre los diversos saberes, lo que hace de los currículos formadores una verdadera ‘Torre de Babel’ en que se confunden los discursos que se sustentan en diferentes paradigmas y modelos, que si bien son un reconocimiento a la presencia permanente de la razón como mediadora del diálogo pedagógico, a la larga resulta aplastante para un estudiante que se encuentra en etapa de formación.

3. Fuerte estabilidad curricular que repercute en la permanencia de planes rígidos, donde los cambios sólo se asumen en las denominaciones, números de horas o créditos, ubicación en el tiempo, prerrequisitos, etc.

La razón de esta estabilidad es posible encontrarla en la falta absoluta de evaluación curricular que permita una adecuada toma de decisiones con respecto a lo que habría que modificar, replantear o suprimir. La casi nula existencia de programas de seguimiento de egresados o investiga-

ciones que apunten a recoger las fortalezas y debilidades de los planes formadores, son factores que inciden notoriamente en cambios sólo superficiales, abandonando todo intento innovador significativo.

4. La distancia existente entre la realidad laboral y el centro formador se traduce en prácticas inducidas o simuladas, conformando situaciones educativas de carácter global y general.

En este punto, debemos señalar que son innumerables las razones que podrían justificar este accionar desvinculado del quehacer formador. En primer lugar, tendríamos que señalar que las prácticas inducidas han apuntado sólo a diagnosticar los sistemas educativos, independientemente del contexto en que ellos se encuentran, de tal manera que por situarse la mayoría de los centros formadores en ciudades cabeceras de regiones, están formando un profesor con una mentalidad urbana que difícilmente puede desempeñarse con propiedad en otras realidades, ya sean éstas de carácter urbano-marginal o rural. En este aspecto, tiene también cabida el hecho de que los profesores formadores están alejados de la realidad laboral y sólo conocen indirectamente las necesidades actuales de la Escuela.

5. La mantención de prácticas pedagógicas de intervención escolar, en que se suele aceptar como índice de calidad la capacidad didáctica del practicante.

Esta situación es resultante de varias causales: por una parte, la existencia de un sistema estático de práctica terminal, con algunos atisbos de gradualidad, pero que está basado sólo en el uso de técnicas de observación y de diagnóstico global de la institución educativa, avalado por metodólogos, supervisores de práctica y profesores “coordinadores”; por otra, la observación esporádica de “clases” es el método empleado para estas labores de supervisión que finalmente sancionan la “capacidad y eficacia docente” del futuro profesor.

6. La existencia, al interior de los centros formadores, de un sistema de aproximación al conocimiento basado esencialmente en una docencia frontal, que se caracteriza por ser cerrada, estereotipada y autoritaria.

La razón de esta forma de trabajo estriba en el hecho de que los docentes formadores se han abanderizado mayoritariamente con un sistema de docencia deductivo. La información entregada suele estar sumamente parcelada y con tendencia a la especialización.

Este esquema es en gran parte resultante de lo fácil que resulta “hacer clases” a alumnos de un nivel académico bajo (ritmo de aprendizaje), cuya participación suele ser escasa, aceptando al profesor como un experto o especialista indiscutible.

### **Un enfoque multidimensional en la formación de profesores**

Insistir en los puntos anteriores y ahondar en sus posibles causas, podría conducir a considerar la problemática formadora como un “callejón sin salida”. Sin embargo, nuestra visión pretende constituir un aporte a la solución de dicha problemática, no concordando con aquéllos que atribuyen una inmovilidad en este tema.

Coincidimos con estudiosos de esta temática, tanto extranjeros como nacionales, que expresan que el problema no sólo es curricular y que no se soluciona con un mero cambio en los planes y programas de estudio. Se trata de una cuestión de mayor envergadura que merece una propuesta diferente y que debe ser comprendido como un gran desafío por todas las instituciones formadoras que, además está decirlo, cuentan en sus filas con excelentes académicos y educadores, de gran reconocimiento en el ámbito de la investigación y extensión. En suma, nos vemos enfrentados a un cambio actitudinal que debería ser asumido por toda la comunidad académica docente.

En otras palabras, debemos provocar una “innovación fundamental”, desde los cimientos, como lo expresa Imbernón (1989:53), “que afecte lo científico, lo psicopedagógico, lo cultural y lo práctico”.

La aceptación de esta propuesta significa comprometerse con una serie de supuestos, tales como:

1. El docente necesita “conocer” nuevas formas de aproximarse al conocimiento, lo que se traduce en una nueva concepción del aprender y del enseñar.
2. El docente debe ser reconocido como un profesional de la enseñanza y para ello debe nutrirse de los conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos que le aportan las diversas Ciencias de la Educación.
3. El docente debe conocer el medio en que se desenvuelven sus estudiantes a fin de generar currículos pertinentes, en que se armonice la

diversidad cultural con los saberes sistematizados de la ciencia, la técnica y el arte.

4. El docente debe incorporar la reflexión y la experimentación sobre la práctica educativa en el lugar donde le corresponda desempeñar su rol profesional.

### **Del componente científico**

Con respecto al componente científico o académico debemos convenir en que el problema es sumamente complejo y engloba una serie de aspectos de difícil solución. Específicamente, está relacionado con los contenidos propiamente dichos o materias a enseñar. En el caso del profesor de Educación Básica, en su formación inicial, pareciera existir mayor claridad que en el del profesor de Enseñanza Media.

Existe consenso en que todo docente de Educación Básica necesita de un amplio bagaje de información y de manejo de ciertas técnicas que faciliten todos los niveles de expresión, ya sea lingüísticos, matemáticos, artísticos y corporales. Los contenidos de las Ciencias Sociales y Naturales complementan esta formación de carácter inicial.

### **Del componente sicopedagógico**

En lo que respecta a su formación permanente, se necesita una constante actualización en las manifestaciones de expresión ya nombradas y en las ciencias correspondientes. Esta actualización puede lograrse mediante revistas de divulgación, visitas a centros académicos e industriales, participación en eventos científicos locales, regionales, nacionales e internacionales. Los talleres locales para analizar un conjunto de situaciones-casos, son, sin lugar a dudas, una vía y una necesidad sentida y deseada por los maestros experimentados.

En el caso de la Enseñanza Media, la situación en relación a los contenidos para una formación inicial, resulta más compleja. El divorcio existente en nuestros centros formadores entre “asignaturas de las especialidades” y “asignaturas educativas”, es de una gravedad que no admite discusión. Hasta cierto punto es difícil entender que se formen futuros profesores en compartimientos estancos, demostrando una distancia insalvable tanto en lo curricular como en lo actitudinal.

Es necesario, entonces, integrar los saberes, como una forma de presentar al estudiante de pedagogía la interdisciplinariedad, entendida como “el grado de relación recíproco, acumulativo y progresivo entre las distintas disciplinas que analizan una misma realidad” (Guédez, 1987:230). El desenvolvimiento de una marcada conciencia parcial y metodológica los lleva a pensar en un radicalismo excesivo en lo que respecta a la demarcación y pluralización de las áreas del conocimiento, efecto que posteriormente va a repercutir en el trabajo que efectúen a nivel de aula.

Por otra parte, la formación permanente del profesor de Enseñanza Media debiera ser concebida en forma absolutamente diferente a cómo hoy está planteada por las instituciones encargadas del mal llamado “perfeccionamiento en servicio”. El hecho de que diariamente se están produciendo en el campo científico conquistas significativas que nos permiten contar con los nuevos medios y llegar a renovadas respuestas frente a la diversidad de problemas que el hombre moderno debe intentar resolver, nos motiva a pensar en una formación permanente que no puede estar desligada del contexto propio en que cada individuo (o comunidad) está inserto.

La investigación en la acción, la toma de decisiones fundada, la revisión de bibliografía reciente, la integración de los conocimientos en archivos computacionales, son formas de acceder al constante bombardeo de nuevos conocimientos en un área disciplinaria específica.

Aun más, la perspectiva científica en la formación docente debe apuntar a una aproximación flexible de los contenidos, ya que éstos pueden estar sujetos a variaciones de acuerdo con las posibles peculiaridades del ámbito escolar. Como lo expresa Imbernón (1989:20), “en nuestra época los enseñantes ya no son meros propagadores de conocimientos, no sólo se dedican a reconstruir el conocimiento vulgar del alumno, sino que en la actualidad su principal tarea consiste en ayudar a los jóvenes a componérselas ante todas esas fuentes de información desordenadas, dándoles un orden determinado”.

El problema de la aproximación al conocimiento está presente en los actuales discursos acerca de la formación; si bien es cierto que carecemos de estudios demostrativos del éxito de las nuevas formas de acercamiento, no es menos cierto que es un problema crucial que no puede soslayarse.



En relación al aspecto psicopedagógico se distinguen vertientes importantes; una, referida a las ciencias de la educación, como fundamento del quehacer pedagógico, y otra, a la metodología empleada en la transmisión de los contenidos curriculares.

En los fundamentos, habría que reconocer dos grandes problemáticas. La primera, es el enfoque con que deben entregarse los contenidos filosóficos, sociales, psicológicos, antropológicos, económicos, biológicos, que fundamentan el hecho educativo. Sin querer agotar cada uno de estos puntos, que indiscutiblemente superan con creces lo que se expresa en esta propuesta, habría que señalar que los elementos que configuran estas áreas tienen que estar fuertemente vinculados con la escuela, la sociedad y las estructuras políticas y administrativas vigentes.

La segunda, es la ubicación de dichas áreas en el plan de estudios, la que debiera ser gradual más que inicial, ya que permite asegurar un estudiante con mayor madurez, cuya capacidad de análisis del fenómeno educativo se internalizará en la medida que se comience a vincular estrechamente con el sistema educacional de su localidad, región o contexto nacional.

En lo concerniente a la parte metodológica de transmisión de los contenidos curriculares, además del dominio de las tecnologías educacionales existentes (computacionales o audiovisuales), el futuro docente deberá manejar las metodologías propias de su disciplina. Es un hecho de que continuamente se están incorporando nuevas formas metodológicas que sustituyen a las pasadas, como una manera de optimizar el aprendizaje. El profesional del aprendizaje, el profesor, debiera tener acceso a las fuentes bibliográficas que comunican la existencia de las metodologías de punta.

Los problemas vinculados con el diseño y evaluación curriculares deben ser motivo de revisión en una formación permanente, a fin de que el profesor reconozca en estos procesos una forma de mejorar la relación pedagógica con sus estudiantes.

Con respecto al componente cultural, todo profesor debe ser un conocedor del medio en el cual se va a desarrollar su trabajo docente, como una forma de apreciar la cotidianidad en que se mueven sus estudiantes y rescatar los valores culturales que se enraízan en esa comunidad. Concurriendo con Bachelard, se trata de “reemplazar el saber cerrado y estático

por un conocimiento abierto, dinámico, que facilite dialectizar todas las variables y dar de esta forma a la razón educativa motivos para evolucionar” (1983:21).

Concordamos con Guédez (1987:349) en que el “patrimonio global que el hombre nuestro ha logrado acumular, debe transformarse en el docente en una asimilación, utilización, revisión, interrogación y modificación de la herencia social”. En este sentido, la cultura y la educación deben ser consideradas como medios de interacción que se inspiran en la realización personal y colectiva de una generación futura y, por ende, reclamarán del docente decisiones de participación y acciones de responsabilidad compartida a nivel de todos los sectores de la sociedad. De aquí, entonces, que la formación de futuros profesores no puede prescindir del elemento cultural en sus diversas manifestaciones.

Sólo a través de un concepto de cultura más abierto, se podrá concebir un docente más interesado en comprender su entorno y seleccionar así experiencias diversificadas que contemplen los niveles culturales del sujeto de la educación. Esto supone la introducción en el proceso enseñanza-aprendizaje de estrategias basadas en la inducción, globalización, interdisciplinariedad, trabajo grupal, animación y apertura social, etc.

### **Del componente cultural**

A nivel de una formación permanente, el componente cultural asume un rol de la mayor importancia mediante la incorporación del docente a las diversas organizaciones de la comunidad. Es a través del diálogo entre las personas de mayor experiencia y las de menor que podrá producirse un crecimiento intelectual, social, de todos aquéllos que componen la comunidad en que se inserta la Escuela. La participación del docente en asociaciones de profesionales de su área o de otras especialidades le facilitarán un intercambio con sus pares en la búsqueda de las verdaderas manifestaciones culturales que hay que incorporar a la Escuela.

### **Del componente práctico**

Finalmente, en relación al componente práctica, es necesario dejar en claro la diferencia que se va a plantear en cuanto ésta se da en el nivel inicial de formación o en el permanente.

La práctica en un nivel inicial asume principalmente un carácter de inducida, ya que está dirigida a la observación con fines de diagnóstico del sistema-escuela. La práctica va a corresponder más bien a un análisis de situaciones pedagógicas de carácter global y general que, por el hecho de tender a repetirse o reiterarse, adquirirá una gran significación.

La estructuración de ciertas intervenciones didácticas en el aula, por considerarse adecuadas, y el estudio analítico de determinadas estrategias de aprendizaje, son las formas que emplean las asignaturas de naturaleza metodológica del currículum de formación inicial.

La práctica inducida es difícil de reemplazar, puesto que, por tratarse de procesos de simulación inicial, es graduada desde la perspectiva de las distintas asignaturas que configuran el currículum. Factores administrativos y económicos han impedido que esta práctica asuma un carácter más comprometido con el medio. Sin embargo, no es posible despreciarla, porque, consciente de las limitaciones que la determinan, podría ser complementada con actividades de incorporación del futuro docente a las unidades educativas.

La formación permanente es la que exige una nueva forma de aprovechamiento de la experiencia directa de los maestros noveles con su medio. El análisis continuo de la propia práctica pedagógica es la única manera de reorientar o confirmar la vocación del maestro. El contacto en talleres de maestros, los iniciados con los de mayor experiencia, puede ser un buen intento de confrontación de diferentes enfoques metodológicos. La investigación y experimentación de nuevas técnicas y materiales curriculares, como el desarrollo de proyectos de innovación, facilitarán el enriquecimiento del quehacer diario del docente. Todo esto complementado con publicaciones o programas a distancia que invitan al maestro a una revisión de su práctica.

A modo de síntesis, podríamos señalar que en la preparación de un futuro “enseñante” es fundamental la realización de experiencias prácticas de cualquier naturaleza, que lo enfrenten con diversas realidades y que, sobre todo, le permitan demostrar sus potencialidades y capacidades.

### **Comentario final**

Debemos enfatizar que lo planteado en este documento es una propuesta desde el punto de vista de una persona vinculada a los actuales

centros formadores, por lo que debe ser entendida desde esa perspectiva. Por ende, las dificultades y resistencias que podría generar el intento de un cambio total de paradigma en la formación de los docentes mueven a pensar que sería preferible rescatar algunos aspectos de la actual formación e incorporar modificaciones sustanciales, que apunten básicamente a un cambio actitudinal en los formadores en lo que respecta a los procesos curriculares vinculados al futuro enseñante.

La insistencia en intentar un mejoramiento de la formación docente, a partir de los componentes curriculares científicos, psicopedagógicos, culturales y prácticos, constituye, a nuestro modesto entender, una forma multidimensional de abordar la disonancia entre las actuales demandas del sistema educacional y los criterios vigentes en la formación de profesores.

## **Bibliografía**

AHUMADA, P. et al. (1992). *El rol profesional docente: Una evaluación de las competencias didácticas propias del profesor*. Documento de Trabajo, N° 21/ 92, Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.

AHUMADA, P. et al. (1992). *Competencias genéricas proyectadas hacia el profesor del año 2000*. Documento de Trabajo N° 20/92, Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.

ASSAEL, J. y SOTO, S. (1992). *Cómo aprende y cómo enseña el docente: Un debate sobre el perfeccionamiento*. Programa Interdisciplinario de Educación-Instituto de Cooperación Iberoamericana.

BACHELARD, G. (1983). *La formación del espíritu científico*, siglo XXI, México.

CASTRO, E. (1992). *La Educación Media y los retos de la modernidad*. Documento de Trabajo N° 56/92, Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.

CASTRO, E. (1992). *Disonancias de la formación profesional del profesor en la práctica escolar*. Documento de Trabajo N° 22/92, Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.

- FERRY, G. (1987). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- GARCIA HOZ, V. (1987). *Pedagogía visible y educación invisible*. Ediciones RIALP, S.A., Madrid.
- GUEDEZ, V. (1987). **Educación** y proyecto histórico pedagógico. Editorial Kapelusz Venezolana.
- HAWES, G. y DONOSO, S. (1993). *Formación de Profesores de Educación Media en Chile: Una reflexión necesaria*. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago.
- IMBERNON, F. (1989). *La formación del Profesorado: El reto de la Reforma*. Cuadernos de Pedagogía. Editorial LAIA, Barcelona.
- POSTIC, M. (1989). *Observación y Formación de los Profesores*. Ediciones Morata S. A. , Madrid.
- RAMIREZ, S. (1992). *Estado de la docencia universitaria de pregrado en Chile*. Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.
- RUZ, J. (1992). *Formación de Profesores: Una nueva actitud formativa*. Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.
- SANCHO, J. M. (1990). *Los profesores y el currículum: Fundamentación de una propuesta*. ICE, Universidad de Barcelona, España.
- SOTO, H. (1992). *Aspectos necesarios a considerar en la formación de profesores*. Documento de Trabajo N° 47/92, Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.
- VALDERRAMA, H. (1992). *El modelo reflexivo en la formación de profesores para el siglo XXI*. Documento de Trabajo N° 60/92, Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.
- ZURITA, R. (1992). *Formación de profesores y calidad de la Educación*. Documento de Trabajo N° 19/92, Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.
- ZURITA, R. (1992). *Formación de profesores y perfiles profesionales*. Documento de Trabajo N° 46/92, Corporación de Promoción Universitaria. Santiago.