

INVESTIGACIONES

*CRISIS Y TEMPORALIDAD EN LA FORMACION INICIAL DE PROFESORES
DE LENGUAJE Y COMUNICACION**

Crisis and temporality on the inicial teacher's formation

Orietta Geeregat Vera¹, Olga Angélica Vásquez Palma²

¹Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

²Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

Resumen

Este trabajo da cuenta de un proceso analítico-reflexivo respecto del fenómeno educativo, en la construcción y deconstrucción de capital cultural docente y su capacidad de transferir el contenido simbólico de mayor significancia del paradigma cultural de occidente. Se hace una lectura de los procesos de formación inicial docente considerando como eje la contextualización histórica de diversas propuestas y los imaginarios que éstas han desarrollado en las comunidades involucradas. Deja en evidencia la construcción de la memoria histórica del paradigma de la escuela normal y relaciona el discurso construido en torno a ella y los actuales desafíos educativos.

Palabras clave: formación inicial docente, memoria, articulación.

Abstract

This article reports on an analytic-reflexive process about the educational phenomenon, by means of construction and deconstruction of cultural instructional capital together with an assessment of its capacity for transferring the most significant symbolic content from within the occidental cultural paradigm. A reading of initial teacher's formation is made around historical context of several propositions and the imaginaries they develop among involved communities. It reveals the construction of the paradigm's historical memory inside normal school and relates the discourse constructed around it with present educational challenges.

Key words: initial teaching formation, memory.

* Esta publicación es productividad de los Proyectos FONIDE 060, años 2006-2007 "Utopía y realidad en la Formación Inicial de Profesores de Lenguaje y Comunicación del Sur de Chile" y Diufro 120305 y DIO7-0036.

INTRODUCCION

En los últimos cuarenta años, Chile ha experimentado tres modelos político-económicos, con sus correspondientes especificidades sociales: desarrollista, socialista, neoliberal. Cada uno de ellos establecía adecuaciones sociales que en parte debían ser asumidas por la sociedad; entonces cuando el sistema educativo establecía adecuaciones a un modelo, éste era reemplazado por otro, y luego por otro, entrando en un espiral de deterioro y precariedad, al que paradójicamente contribuían los esfuerzos del sistema por superarlas, las llamadas innovaciones curriculares o educativas, que no son otra cosa que un esfuerzo de adecuación a las exigencias económicas, políticas y sociales. De acuerdo a lo anterior, podríamos señalar que la educación entra en “confusión”, al no ser capaz, por una parte, de articular el avance tecnológico y los proyectos políticos, sociales y económicos del país con la cotidianeidad y, por otra, se ha constituido en un elemento que reproduce y agudiza las contradicciones sociales, lo que en términos de Bonfil (1990) sería que no se ha conectado el país imaginario con el país profundo.

Esta misma antítesis cruza y ha cruzado la formación de profesores a nivel general y de lengua castellana o española en particular. Allí se concentra a dos niveles la utopía de los modelos y la contrautopía de la realidad y de la práctica real. Las mejores implementaciones de cambio incorporados a jóvenes maestros de lengua y literatura mueren en el murallón anquilosado de las prácticas cotidianas en donde persisten, a lo menos, dos o tres estilos de concebir y hacer las cosas. La necesidad de encontrar respuestas y vías de solución justifica el objetivo de este estudio, el cual se centró en indagar en dos universidades tradicionales acerca de los problemas en el ámbito curricular en la Formación Inicial de profesores de Lenguaje y Comunicación. Para efectos de este artículo se dará cuenta de los hallazgos sobre Crisis y temporalidad en la Formación Inicial de Profesores.

En la Región de La Araucanía y la nueva Región de Los Ríos se encuentran las universidades de La Frontera y Austral de Chile, las que imparten carreras pedagógicas desde hace más de treinta años, desde sus naturales diferencias y propósitos globales semejantes, como instituciones de educación superior.

Entre los antecedentes compartidos por la Universidad de La Frontera y Universidad Austral de Chile, no es irrelevante su ubicación geográfica, condición de pobreza (CASEN 2006) y bajos índices de rendimiento educacional (SIMCE 2006), situaciones que desde la partida justifican el interés e importancia de abordar esta investigación. Un antecedente importante de acotar, aún sin estadísticas oficiales, es el hecho de que los titulados por ambas universidades se contratan preferentemente en las mismas regiones de origen, que coinciden con las de su casa de estudio superior.

METODOLOGIA

El estudio se planteó desde el paradigma mixto de investigación, haciendo énfasis en el paradigma cualitativo, lo que referencia principalmente a cualidades de lo estudiado, es decir, a la descripción de relaciones y/o desarrollo de características del objeto de estudio; esto permitió desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos, aspiración que se logró mediante el estudio de caso múltiple en profundidad y detalle.

El tipo de estudio realizado es de carácter descriptivo e interpretativo, representando la continuidad del proyecto Diufro 120305 (2003-2004) “Pensar, decir y hacer: Desafíos de la formación disciplinaria y el quehacer pedagógico (el caso de pedagogía en Castellano y comunicación de la UFRO)” y de la tesis doctoral “Articulación entre saberes disciplinarios y saberes pedagógicos en la formación inicial de docentes. El caso de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad de La Frontera. Temuco. Chile”¹.

El marco de la investigación es el diseño no experimental; abordó situaciones naturales, no construidas para su observación y medición. Se analizaron las interacciones en el aula, referidas por los distintos actores involucrados en el proceso y recogidas a través de técnicas cualitativas, lo cual permitió captar las percepciones de cómo los propios actores sociales que forman parte del proceso conciben desde sus marcos de referencia la realidad de la que están participando.

La muestra utilizada fue de tipo intencionada no probabilística, resultando, en este caso, de relevancia la definición del “tipo” de sujeto al cual se requiere indagar para contestar la pregunta de investigación. Se utilizó entonces la selección de “sujetos típico ideal”, concepto propuesto por Goetz y LeCompte (1988), que puede definirse como un modo en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquel de forma óptima. Estos sujetos fueron básicamente profesores y estudiantes en ejercicio de las carreras en estudio. El número de participantes estuvo determinado por la superación del punto de saturación de datos.

Se consideró como criterio de inclusión de sujetos que aportaron información al estudio a docentes que se encontraban impartiendo asignaturas durante los últimos semestres de ambas carreras en investigación, tanto profesores que imparten contenidos de especialidad disciplinaria como aquellos que imparten contenidos pedagógicos, todos los cuales debieron acceder de manera informada a participar de este estudio. Para los estudiantes de Temuco, la inclusión implicó ser estudiantes de los últimos semestres de las carreras abordadas y estar cursando o haber realizado un semestre de práctica profesional. Los estudiantes de Valdivia debieron estar cursando el 3^{er}. año de formación profesional, dado que su propuesta curricular actual partió el 2005. Ambos grupos cumplen con el requisito de tener experiencias e información sobre procesos de interacción en el aula.

ANTECEDENTES

En la actualidad el desafío educativo se concentra en cómo preparar a los actores sociales con las competencias adecuadas para desempeñarse y participar en una realidad tan distinta a la tradicional, lo que motiva una profunda transformación de los programas, de los procesos, de los estilos y del perfil de los actores involucrados especialmente en el ámbito docente.

Los recursos tecnológicos que caracterizan la vida social también impactan y requieren de los procesos educativos su incorporación a ellos; la revolución de las comunicaciones e información plantean hoy el imperativo de un cambio educacional permanente en todos

¹ Autora: Orietta Geeregat Vera, año 2006.

los niveles del sistema. La vida social requiere de una participación cada vez más activa, autónoma, creativa y desafiante, caracterizada por un cambio dinámico.

La recuperación de la democracia en el caso de América del Sur y la generalizada aceptación de nuevas reglas de juego en el contexto económico internacional, tales como la globalización de la economía y el desafío de la competitividad internacional hicieron aparecer estos esfuerzos de políticas y estrategias parciales como absolutamente insuficientes para lograr el tipo de educación demandado para toda la población. En consecuencia, reaparecieron en América Latina los discursos de la “reforma educativa”.

Investigadores y educadores como Cristián Cox (1989) en Chile, De Moura Castro (1999, 2002 y 2004), Reimers, F y L. Tiburcio (1994) abordan el desafío del qué y para qué de la reforma educativa, quiénes deben llevarla a cabo y las dificultades que implica. Complementan esta visión muchos trabajos de FLACSO con investigaciones acerca de los paradigmas educativos donde destaca el trabajo de Sander (1996).

Se investiga también la incidencia de la gestión pública. En este proceso son interesantes los trabajos de Brunner y Sunkel (1993) y Briones y otros (1993); de los aportes de Devries y colaboradores (1996) destacan estudios e investigaciones relativos a explicar las tensiones administrativas que los cambios generan dentro del sistema educacional.

Una de las cuestiones fundamentales y no resueltas en un proceso de cambio educativo es la situación de los actores reales directos: alumno y profesor. Ambos pueden ser caldo de cultivo de las mejores intenciones y proyectos utópicos o verdaderos cementerios de todo esfuerzo transformador.

Quizá porque nunca se producirá una conjunción perfecta entre diseño y puesta en práctica, a nivel humano, resulta interesante observar las formas como, a lo menos en Latinoamérica, se ha tratado de resolver este dilema.

Una forma evidente son los programas de formación de profesores, preparación de profesores, actualización de maestros, adecuación generacional, entre otros. El sortear la amplia frontera entre formación teórica y práctica real fue un síntoma prolongado, especialmente en las décadas del sesenta y setenta, salvo experiencias aisladas vinculadas a contingencias político-ideológicas, la formación docente corría por un carril muy distinto a la contingencia de la práctica real.

A fines de la década del setenta y como una sugerencia de organismos y fondos internacionales, comienza a gestarse un plan innovador de formación de profesores, especialmente vinculados a nuevas teorías de acción pedagógica y a la irrupción, cada vez más notoria, de avances tecnológicos. El contar rápidamente con masa laboral y profesional capacitada hace que la educación y la enseñanza sea para muchos países un factor estratégico. En algunos países, como Chile, se otorga a la formación docente el carácter de exclusiva responsabilidad de las universidades y se buscan medios tecnológicos para apoyar especialmente el trabajo de nuevas generaciones de docentes.

La formación de profesores para este nuevo paradigma es urgente y así se aborda en distintos países, impulsados por el Banco Mundial y sus programas de apoyo.

En Chile, en el siglo recién pasado, la educación ha ido evolucionando, poniendo énfasis en diferentes categorías educativas: el profesor, el alumno, los métodos, hasta en la actualidad, con un énfasis en las necesidades y competencias.

Estos estilos corresponden también a procesos de formación: Escolástico-enciclopedista, histórico-sociológico y constructivista. En la clase de castellano se sigue enseñando historia de la literatura, biografías de autores, gramática de un anquilosado español con

incrustaciones metodológicas experimentales, orientadas por un constructivismo aún no digerido adecuadamente.

Estos hechos contradicen la formación actual de un profesor de lengua materna, como es el castellano, y hacen mucho más necesaria la coherencia y equilibrio entre la dimensión de la especialidad y la dimensión de la enseñanza o bien asumir el qué, el cómo y el para qué se abordan ciertos contenidos programáticos vinculados a la lengua, a los textos, a los procesos de comunicación, discursos, entre otras temáticas.

Que los contenidos de la especialidad deben enseñarse para lograr ciertas competencias, parece ser el desafío del presente. El cómo, está construyéndose y sobre este dilema se experimentan hoy diversas estrategias en la formación de profesores que, junto con manejar o tener sólidos dominios disciplinarios, sean capaces de implementar adecuadamente éstos para una educación liberadora y emancipadora de sus alumnos.

Las preocupaciones de los estudios revisados apuntan a la formación de docentes para la escuela, el acceso masivo y obligatorio al sistema escolar: “todos a estudiar” sin cautelar necesariamente la calidad. Otra preocupación importante y apoyada desde el Ministerio y proyectos privados es la dotación de tecnología avanzada –no siempre nivelada con la capacitación en nuevas tecnologías– y, el mejoramiento de infraestructura en general; privilegiando los sectores rurales, las escuelas básicas y establecimientos de Enseñanza Media.

En junio de 2005, en Chile, el entonces Ministro de Educación, Señor Sergio Bitar, convocó a la constitución de una Comisión sobre Formación Inicial de Docentes para que le propusiera las bases para una política Nacional sobre esta materia; una iniciativa que, por primera vez, hace una evaluación general en pro de establecer un fundamento para futuras propuestas de acción; el trabajo se corona con la publicación: Informe comisión sobre la Formación Inicial docente (2005). Dicho texto contiene las características generales de la formación docente en Chile, una reseña del estado actual de la formación docente Inicial en el país, un análisis e identificación de nudos críticos y finalmente algunas sugerencias.

Los nudos críticos en la Formación Inicial docente se ordenan en tres ejes temáticos: gestión institucional, currículo de formación y actores del proceso formativo. Muy sintéticamente diremos que en relación a la gestión, las evidencias indican que “la formación de profesores en el discurso no siempre tiene un correlato en las prácticas de las instituciones formadoras de docentes” (*op. cit.*, p. 57). Esto se explica porque en la práctica real, los formadores hacen mucha docencia, lo que les impide conformar equipos de trabajo interdisciplinario, la observación e investigación sobre el propio quehacer y la posibilidad de vincularse al sistema escolar, condiciones, todas, que según la Comisión, son necesarias para impulsar la construcción de nuevo conocimiento pedagógico; a ello, este grupo de investigadoras sugiere agregar la falta de autoevaluación con la que se mantienen los procesos como otra característica generalizada; la vuelta a la democracia, aún no devuelve las sanas prácticas de reflexión y autocrítica constructiva. Al parecer, el temor subsiste y atraviesa toda la vida social. También existe temor a la evaluación, lo que tal vez, en parte, contribuye a mantener en un estado de tensión y distancia entre lo que se dice y lo que realmente se practica. Pese a que los sistemas de acreditación de las universidades, y por lo mismo de las respectivas carreras que se imparten, precisan de complejos sistemas de autoevaluación que apuntan al fenómeno de autorregulación y aumento de los estándares de exigencia de las instituciones superiores. Estos no están

del todo carentes de conducciones institucionales e interinstitucionales que les permitan arribar a un buen resultado.

Los otros nudos que consigna la Comisión en el eje gestión son los “mecanismos de regulación del Estado”, los cuales tendrían limitaciones para asegurar la calidad y pertinencia de la formación inicial de docentes para el sistema escolar. Le sigue la “Autorregulación institucional”, que se traduce en insuficiente apropiación y uso de mecanismos de autorregulación de generación interna, desde la propia cultura de gestión de cada institución, privilegiándose los pocos mecanismos externos a ella.

Del aspecto anterior, se puede comentar la incoherencia que se produce cuando se realizan grandes esfuerzos por innovar o intentar responder a realidades distintas de modo más pertinente, sin acompañar las iniciativas con un proceso sistemático de evaluación. Creemos que este aspecto junto a “la investigación educacional y formación docente”, otro nudo identificado por la Comisión, son gravitantes a la hora de revisar el despliegue curricular de una determinada carrera profesional; sobre todo, porque la investigación de la propia acción se convierte en un indicador auténtico a la hora de evaluar y rectificar procesos.

Sin embargo, en la actualidad, de acuerdo al informe que se está comentando, “la investigación en las escuelas de educación no contribuye como debiera al enriquecimiento de la deficitaria producción de conocimiento sobre educación en el país” (*op. cit.*, p. 54).

El último nudo que se registra en el ámbito de la gestión tiene que ver con el surgimiento de “programas especiales de pedagogía”, los cuales no garantizan el cumplimiento de los estándares establecidos. Siendo éste un punto polémico, no afecta el tema de esta investigación, ya que se observa en la formación general básica y Educación parvularia, lo que no deja de ser preocupante porque afecta directamente a quienes son aspirantes a profesores, sector que la Licenciada Pogré (2003) llama “*los nuevos estudiantes*”, puesto que hoy acceden a la universidad grupos muy deprivados culturalmente, que además fueron objeto de una formación básica deficitaria, tema muy demandante, pero en el cual no se puede profundizar por ahora.

Lo más relevante es la evidencia de que los distintos saberes involucrados en la formación de profesores se presentan sin dirección; esto es, como currículos de “colección”, sin una articulación extrínseca ni menos aún intrínseca, entendiendo la primera como aquella que produce una buena gestión del currículo y la segunda como aquella deseable, como producto de un proceso comunitario, al menos, es la posición de este grupo investigador.

Por otra parte también observamos la necesaria articulación entre teoría y práctica, y la necesidad de destruir esta falsa dicotomía, puesto que, para efectos de esta investigación, la una no existe sin la otra, dado que toda dimensión teórica requiere y muchas veces deviene de una dimensión práctica. Es por eso que en este trabajo se habla de saberes disciplinarios y saberes pedagógicos, asumiéndolos constituyentes de teoría y práctica y también que son necesarios para alcanzar autonomía y carácter profesional.

Aquí se apunta también a observar en qué medida los alumnos del programa de Pedagogía en Castellano y Comunicación (Temuco) y Lenguaje y Comunicación (Valdivia) perciben que han desarrollado competencias en el sentido que Alvarez (1999) señala, en cuanto “una habilidad más amplia que hace que la persona ponga en juego el uso y relación de diferentes capacidades para poder enfrentar una situación real”

(Alvarez 1999: 7). Las capacidades, en este caso, son las de dominar los conocimientos disciplinarios junto con poner en ejercicio los recursos pedagógicos más adecuados para enseñarlas y su adecuación a las demandas del medio (pertinencia).

...no se puede pensar un currículum sólo en términos de desarrollo de capacidades (en tanto que habilidades cognitivas) que se van acumulando una tras otra, pero de manera independiente, sino en términos de una habilidad más amplia que hace que la persona ponga en juego el uso y relación de diferentes capacidades para poder enfrentar y responder a una situación real (Alvarez 1999: 8).

Esta mirada en torno a lo que sucede y lo que se dice, frente a la formación inicial de profesores, permite, una vez más, constatar que hay consenso en cuanto a cuáles son las debilidades de los distintos proyectos de formación de formadores, pero pocas experiencias que las superen.

Las respuestas que los distintos actores involucrados dan ante la crisis del proceso de formación de profesores, específicamente frente al desafío de superar la desarticulación de los proyectos formativos, aparece como reiterada la escuela normal. Esta respuesta obliga a buscar en la historia y memoria histórica su representación.

TEMPORALIDADES

El panorama anterior es parte de la preocupación política y social que en las últimas décadas ha sido objeto la formación inicial de profesores y que, por lo mismo, ha generado numerosas investigaciones. La pregunta ¿cómo se aprende a enseñar? ha inspirado a las ciencias humanas para observar desde diversos posicionamientos a los también variados actores que forman parte del engranaje del fenómeno educativo.

Los profesores no han estado ajenos a este interés, generando interesantes procesos metacognitivos respecto a su propio quehacer.

En el imaginario colectivo nacional persiste la visión de “los profesores normalistas”, o antiguos profesores asociados a la efectividad educativa. Ellos vivenciaron en sí mismos un cambio paradigmático ocurrido en Latinoamérica que de algún modo implicó, desde la perspectiva científica, el paso de “la barbarie a la civilización”, mediada por la educación y específicamente la alfabetización.

El proceso incorporó a una parte importante de la comunidad nacional a las promesas de la modernidad. El acceso al conocimiento se democratizó, lo que asociado a los impactos migratorios desde Europa a Latinoamérica consolidó una propuesta sociopolítica que sería el eje de los cambios ocurridos en las décadas posteriores.

Las y los profesores fueron actores centrales en el proceso de cambio y el medio a través del cual la sociedad canalizó hacia los individuos un nuevo paradigma cultural –según la memoria colectiva de manera exitosa– el cual venía pleno de promesas de “igualdad, libertad y fraternidad”. La llave para acceder a ello fue la alfabetización.

El “estudio”, la lectura y la educación contenía el significado simbólico de la transformación y liberación de sí mismo y de la sociedad; todos los signos apuntaron a ello, se observaron y constataron empíricamente los resultados: se recibió la década de los 60 con grandes expectativas; una fuerte movilidad social asociada a la educación reforzó la consistencia del discurso; la democracia traía consigo proyecciones de

un mundo de igualdad en los accesos a los beneficios tecnológicos de la modernidad, mayores posibilidades de sobrevivir con los beneficios de la salud pública, mejor calidad de viviendas, acceso a las artes, entre otros bienes que hacía muy pocos años eran privilegio de muy pocos.

Sin embargo, este proceso educativo constituyó más bien una instrucción hegemónica que invisibilizó la identidad mestiza e indígena, proceso que continúa desarrollándose en forma paralela y es aún vigente.

La democratización tuvo sus límites; la década de los 70 trajo consigo una ola de gobiernos militares que no sólo impuso un nuevo modelo económico y un nuevo modelo educativo, sino que construyó un distinto escenario de desarrollo del pensamiento para las futuras generaciones: la memoria y el posicionamiento quedaron fuera del naciente imaginario colectivo, en el vacío emergente se situó el miedo y éste se canalizó y proyectó con silencios y negaciones hacia las nuevas generaciones.

Como resultado, gran parte del contenido histórico y conceptual fue considerado “nefasto” para el orden social imperante, las grandes piras de fuego en que se consumieron libros se podrían asociar a las quemaduras de brujas en la edad media. Se trata de eliminar de la memoria colectiva ciertos conocimientos que son considerados amenazadores.

MEMORIA Y FORMACION INICIAL

El relato quedó cercenado, la construcción del conocimiento didáctico del contenido debió ser reelaborado en función de la sobrevivencia individual y colectiva, una generación de profesores debió ocultar su memoria y enseñar desde un vacío histórico, donde la lección quedaba inconclusa, las explicaciones no se pueden ni deben dar; por tanto, los símbolos para comprender la realidad se vuelven herméticos.

La escuela normalista pasa a ser un mito, porque desde ese día se volvió incoherente; los nexos, las relaciones, los campos y las ciudades, ahora, ofrecían espacios oscuros, imposibles de articular. Por tanto, el conocimiento se vuelve ahistórico, mera instrucción, sin reflexión, dado que, en esta nueva dinámica, el profesor(a) en formación no puede, por más que quiera aprehender la realidad. Debe cuidar su memoria, sus gestos y sus códigos; tiene el desafío de superar las barreras de la restricción, pero el espacio formal de la escuela, muchas veces, le es ajeno y negado para sus propósitos. De allí que las metáforas, los versos y el ingenio de la palabra les queda como recurso de manifiesto y liberación.

Sin embargo, los procesos sociales y por consiguiente las transformaciones paradigmáticas son más complejas y, junto con responder a un nuevo estado de cosas, deben responder a su objetivo. La educación de calidad no se sustenta sin memoria histórica. Como plantea Lorenzano (2007: 12): “No se trata de hacer de la memoria un relato cómodo, que fije la historia en tanto discurso domesticado, sino de subrayar ese movimiento constante que impide que sea encasillada y silenciada. La memoria como instancia de reflexión y análisis, como instancia de creación, como forma de acercarse críticamente al presente, “deshabituando” y cuestionando el modo lineal y rígido de pensamiento”. El modo lineal de pensamiento es parcial, deja fuera la complejidad de la realidad social y humana, ignora la diversidad, pone límites irreales que dejan inconclusos los procesos reflexivos debilitando el ejercicio metacognitivo, perpetuando el modelo instruccional que teóricamente se desea erradicar.

Según Jelin (2002:17) “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay un juego de saberes, pero también emociones. Y hay también huecos y fracturas”, por lo tanto, la memoria es un mecanismo de saberes selectivos a través de los cuales se reinventa lo acontecido de acuerdo a necesidades del presente, de nuevas contingencias y éstas están determinadas por la necesidad de no olvidar, establecer o recuperar identidad, reconocerse en lo común, regenerar espacios y recuperarlos como propios y confrontar el presente con una antigua sabiduría, que se evoca, se reimagina y se metafórica cotidiana y poéticamente.

Los mecanismos de la memoria son de suyo complejos y generalmente obedecen a la necesidad de dar testimonio de una experiencia personal, pero evidentemente en un contexto histórico determinado. Según Halbwachs (1992), las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Por ello, la experiencia sociopolítica como proceso incidirá irremediamente en un texto de la memoria o en la reelaboración de un acontecimiento social; en este caso, en la construcción del conocimiento didáctico del contenido, concepto planteado por Shulman (1995).

Las consecuencias del período vacío, fracturado, constituyen una amnesia que imposibilita a una o dos generaciones completas a realizar ejercicios de elaboración y reescritura social con la riqueza y la armonía del período “normalista”. Vino la especialización, la escisión, la fragmentación de los contenidos, el currículo por colección, las lecciones juxtapuestas y la separación entre lo disciplinario y lo pedagógico.

El contexto histórico favoreció la creación de una falsa dicotomía entre saberes disciplinarios y pedagógicos, desarticulando de tal manera los principios básicos y centrales de la formación de formadores como lo es enseñar a enseñar, proceso que en sí mismo constituye un sistema, se trata de conformar un proceso de comunicación en donde se puedan comprender los campos semánticos y los significados completos. Para ello, no puede una de las partes enajenarse, sin implicar un quiebre de la unidad en su totalidad.

MEMORIA Y ARTICULACION

El sistema educativo se define como tal porque se compone de un conjunto de elementos interrelacionados conducentes a una meta, un proyecto, un propósito, un objetivo, o todos ellos, que será más o menos eficiente de acuerdo a la coherencia de cada una de las acciones que emprenda para alcanzar el fin; para que el sistema se convierta en social, como se estableció anteriormente, debe conceder la legitimidad de cada uno de sus miembros y actuar en consecuencia. Entonces se habla de articulación. La palabra articulación es usada en muchos ámbitos: articulación lingüística, articulación sintáctica, articulación ósea, articulación política, entre otras.

La articulación es la manera en que se establecen determinados vínculos y relaciones, tiene como especificidad el establecimiento de un tipo de unión entre las partes, marcada por la existencia de un espacio unificador diferenciado de los componentes, pero que pasa a formar parte del todo articulado. Ese punto de unión posee un determinado grado de fragilidad y vulnerabilidad, que lo hace sensible a sufrir fracturas y rupturas.

La articulación existente entre lo disciplinario y lo pedagógico el docente la realiza –o no– a través de la construcción de relatos con un punto de vista definido. En él ejecuta conexiones que le permiten crear una continuidad entre lo disciplinar y lo pedagógico, el o la estudiante realiza traducciones y reelaboraciones que asignan un alto contenido de significancia a la coherencia del discurso y la práctica; el vacío creado en la ausencia de posicionamiento impide la elaboración de un relato comprensible y coherente impactando en el sistema educativo y en los resultados del proceso. Se evidencia una “Articulación excluyente”, la que se expresa como una tensión constante al interior del proyecto académico y entre el proyecto académico con los proyectos educativos del ámbito escolar, en que todos tienden a anularse sistemáticamente en el momento de su instalación en el aula.

Se constata, además, resistencia a los cambios paradigmáticos que implican procesos de innovación curricular por parte de los actores del proceso educativo –grupos de profesores y estudiantes–, quienes se niegan a adquirir y practicar nuevos paradigmas que implican nuevas estrategias didácticas. La institucionalidad permite la existencia de un doble discurso y por lo mismo permite la desarticulación y existencia de sistemas clausurados al interior de su orgánica propiciando juegos de poder interno. En el discurso docente se revela una resistencia a la discusión paradigmática e insistencia en separar lo empírico de lo teórico, lo que evidencia una realidad escindida, que permite un hacer y un pensar dissociado, propios de un sustento filosófico platónico.

Los signos y símbolos críticos y estructurantes constituyen y conforman un núcleo identitario que determina el hacer, el enseñar a enseñar de un modo práctico en el aula universitaria que va más allá del debate epistemológico y teórico-metodológico. Se trata incluso de un quehacer político que implica el tomar o no tomar posiciones en el contenido disciplinar y pedagógico, se trata de crear sociedad, se trata de ser gestor de futuro, de ser actor metacognitivo de un proceso histórico, como plantea Shulman (2005) “contar con un punto de vista probablemente juega un papel importante en la transformación del conocimiento del contenido en conocimiento didáctico del contenido”.

La construcción y reconstrucción del capital cultural docente se encuentra mediada, no sólo por el debate científico en torno a la educación, sino también por el contexto sociopolítico y los diversos poderes e intereses que estructuran a la sociedad y a la universidad en su devenir histórico. La articulación contiene como elementos estructurantes del capital cultural docente, la elaboración de un discurso colectivo que permita la validación del “sí mismo colectivo” y la reconstrucción de memorias sin disminuir la de otros pueblos.

La formación de formadores tiene un desafío de inclusión y articulación. Para nuestro mundo no es necesario ni deseable eliminar lo diverso, construir códigos lingüísticos comunicantes y un discurso consistente que produzca comunicación entre la diversidad y la promueva, restablecer equilibrios frente a la fuerza de la globalización que presenta la paradoja de la generalización incommunicante y excluyente.

La formación inicial docente de profesores de lenguaje y comunicación debería contener elementos que permitan la construcción de “estereotipos” que promuevan la dignificación de la contraparte, tanto de aquel que se presenta como similar como de aquel que se significa ante sí mismo como diferente, para que se evidencie en sí mismo la presencia de un sistema educativo autorreflexivo y retroalimentador.

CONCLUSIONES

1. Es necesaria e imperativa la construcción didáctica de todos los contenidos que se tratan en la formación inicial docente. Ello constituye un eje articulador del proceso de enseñar a enseñar.
2. En el discurso elaborado para la didáctica de los docentes se justifica la presencia de una posición que sea producto de procesos metacognitivos y metacientíficos del profesor o la profesora.
3. Entre la utopía y la realidad de la formación docente existe un breve paso que es la autorreflexión, la cual permite desarrollar procesos de regulación interna y externa que se encuentran favorecidos por la democracia y la participación de una ciudadanía crítica y un discurso inclusivo de la diversidad.
4. Las escuelas normalistas chilenas son parte de la memoria colectiva porque permiten resemantizar un período histórico, político y social que impulsó la incorporación y participación ciudadana, donde la historia era conocida, problematizada y el imperativo era que todos tuviesen acceso a los beneficios que trae consigo la educación; sin embargo, es importante reconocer que son también símbolo de exclusión y dominancia.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, F. (1999). *Tendencias, criterios y orientaciones en la formación de maestros*. Santiago: CIDE.
- Bonfil-Batalla, G. (1990). *México profundo, una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Briones, G. et al. (1993). *Usos de la Investigación social en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner J. y Sunkel G. (1993). *Conocimiento, sociedad y política*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Cox, C. (1989). La formación del profesorado. *Escuela. Calidad e igualdad*. Chile: CIDE.
- De Moura Castro y V. Espínola (1999). *Economía política de la reforma educacional en Chile*. Banco Interamericano del Desarrollo, p. 146.
- De Moura Castro y Schaack K. (2002). *Formación profesional en el cambio de siglo*. Uruguay: Editorial Montevideo.
- De Moura Castro y A. Verdisco (2004). *Cómo mejorar la educación: Ideas latinoamericanas, resultados asiáticos*. Banco Interamericano del Desarrollo, p. 232.
- Dervries, O. y colaboradores (1996). *¿Es posible mejorar la educación? Fundamentos y experiencia de una gestión educativa*. Buenos Aires. Troquel.
- Geeregat, O. (2006). *Articulación entre saberes disciplinarios y saberes pedagógicos en la formación inicial de docentes. El caso de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad de La Frontera*. Temuco, Chile.
- Goetz, J. P. y Le Compte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Halbwachs, Maurice (1992). *La memoria colectiva de los músicos en tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo XXI y Centro de Investigaciones sociológicas.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI.
- Lorenzano S. y R. Buchenhorst (2007). *Políticas de la memoria*. Argentina: Gorla.
- MINEDUC (2005). *Informe comisión sobre la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile. Dirección de Comunicaciones. Serie Bicentenario. Revista N° 10, 2005.

- Pogré, P. *et al.* (2003). *Prácticas y residencias en la formación de docentes. Jornadas Nacionales. El espacio de la práctica en una propuesta multidisciplinar para la formación de docentes.* Argentina. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Reimers, F. y L. Tiburcio (1994). *Educación, ajuste y reconstrucción: opciones para el cambio.* París: UNESCO.
- Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina,* Buenos Aires: Troquel.
- Shulman L. y S. Gudmundsdottir (2005). 1-22 Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de las nuevas reformas. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado.*