

SUMARIO

PRESENTACION □	7
SECCIÓN INVESTIGACIONES	
CAROL SCHILLING LARA □ Los códigos presentes en la construcción curricular del profesor.	11
DENISSE VELÁSQUEZ BARRENECHEA □ La contextualización del currículum bajo las racionalidades de producción curricular.	31
SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES	
ROLANDO PINTO CONTRERAS □ Educación y Desarrollo: relación permanente en la práctica, conceptos equívocos y diferentes en los discursos políticos.	49
DOMINGO BAZÁN Y LORETO GONZÁLEZ □ Profesionalización docente, autonomía profesional y reflexión docente: una resignificación desde la mirada crítica.	69
MIGUEL ALVARADO BORGÑO □ El sueño de la comunidad diversa. Notas al libro "sociología de la educación intercultural. Vías alternativas de investigación y debate" de Fidel Molina.	91
MARA DA SILVA □ El trabajo académico del profesor del curso de medicina: contexto de cambio que expone contradicciones.	99
PATRICIO MERINO □ Educación moral en la familia: desafíos y oportunidades.	113
SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
CLAUDIO LERMARDA □ Aprendizaje basado en problemas (ABP): una experiencia pedagógica en medicina.	127

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

VOLUMEN 6 N° 11 ENERO 2007



**UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION**

Facultad de Educación

"REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación" es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que tienen como propósito esencial ser un medio directo de difusión del quehacer académico y científico. Constituye un espacio de debate, reflexión, estudio y aporte efectivo al área del conocimiento pedagógico, en un escenario en que la educación adquiere cada vez mayor relevancia en la resolución de los desafíos que nuestra sociedad debe enfrentar en esta era del conocimiento y la información.

REXE sólo publica trabajos originales y que se orienten a enriquecer el conocimiento científico en el campo del saber y del quehacer pedagógico. En base a esto, la Revista se organiza en tres secciones. La primera es la sección de **Investigación** que publica trabajos originales producto de investigaciones que cuenten con metodologías acordes a sus problemas investigativos y que generen conocimiento resultado de las mismas. La segunda es la sección de **Estudios y Debates** que publica trabajos inéditos en que se presentan estudios o debates en torno a problemas educativos, a posturas teóricas, a planteamientos pedagógicos, etc., fuertemente argumentados, a fin de profundizar la reflexión y la crítica sobre posibles explicaciones o propuestas a tales problemáticas. Y la tercera es la sección de **Experiencias Pedagógicas** que recoge artículos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora ya sea a nivel teórico o práctico.

REXE cuenta con Comité Editorial Activo de carácter internacional que vela por la rigurosidad y seriedad de sus publicaciones, además de tener registro de propiedad intelectual y científica. REXE autoriza el uso de todos los trabajos publicados en este medio, con fines científicos y pedagógicos, previa cita de esta fuente original.

Las opiniones vertidas en los trabajos aquí publicados son de expresa responsabilidad científica de sus autores/as

REXE. Revista de estudios y Experiencias en Educación está abierta al canje con publicaciones científicas similares.

Agradecimientos: a Denisse Velásquez por su colaboración desinteresada en la preparación de la portada y de las hojas de separación por temática que lleva este número. A Miguel del Pino por su trabajo sistemático de carácter administrativo en este ejemplar.

NORMATIVAS DE PUBLICACIÓN

La Revista de Estudios y Experiencias en Educación "REXE", está abierta a recibir colaboraciones de todos los miembros de la comunidad académica nacional e internacional, y del magisterio chileno y extranjero. Todo trabajo que se envíe para su publicación debe ceñirse a las siguientes normativas:

1. **Temática:** todo trabajo que se envía para ser publicado en "Estudios y Experiencias en Educación" deben ser originales e inéditos, y enmarcarse en temáticas propias del ámbito de las Ciencias de la Educación.
2. **Resumen:** todo trabajo que se presente en "Estudios y Experiencias en Educación" deberá contar con un breve resumen tanto en español como inglés de parte del autor/es, de no más de 15 líneas, a espacio simple, donde se exponga sintetizadamente los aspectos que considere de mayor significación para la orientación del lector. También deben incorporarse **palabras claves**, en número no mayor a 10, que en opinión del autor/es, le confieren identidad temática a la exposición.
3. **Recepción:** todo trabajo deberá ser enviado en versión digital, en formato Word (versión 2000 o superior, en letra Times News Roman, tamaño 12, al correo electrónico: dferrada@ucsc.cl.
4. **Número de páginas:** los trabajos no deberán sobrepasar, en lo posible, la cantidad de 20 páginas, siendo su óptimo 15.
5. **Datos de identificación:** todo trabajo enviado deberá indicar con claridad el título de la publicación y el nombre del autor/es, información acerca de sus títulos y grados académicos, y la/s institución/es a la que pertenece/n. También deberá indicarse el autor que recibirá la correspondencia, precisando: dirección completa de correo postal, fono y correo electrónico.
6. **Citas y referencias bibliográficas:** en la redacción de los trabajos, se sugiere, cuando corresponda, el uso de notas y citas en lo posible, a pie de página. Específicamente se deberá seguir el sistema de citas APA, expresado de la siguiente forma:
 - **Libros:** Apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor (seguido de la expresión Ed. si se trata de editor y de la expresión comp. si se trata de compilador); punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título en cursivas; punto; ciudad de publicación, dos puntos, editorial; punto; páginas citadas; punto.
 - **Capítulo de libro:** apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título entre comillas; coma; se sigue con la expresión en; apellido del/los autor/es, coma, inicial/es del autor/es (seguido de la expresión Ed. si se trata de editor y de la expresión comp. si se trata de compilador); coma; título en cursiva; coma; editorial; coma; ciudad de publicación; punto; páginas citadas; punto.
 - **Artículos en Revistas:** apellido del autor, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; título del artículo (entre comillas), nombre de la Revista (subrayado), número de la Revista, Institución que la edita, ciudad de edición y páginas citadas.
7. **Publicación de los trabajos:** la admisión de un trabajo para su publicación en "Estudios y Experiencias en Educación" dependerá fundamentalmente de la opinión técnica que sobre éste expresen los miembros consultados del Consejo Editorial. En caso de ser aceptado el trabajo, "Estudios y Experiencias en Educación" comunicará al remitente, el número en que éste será publicado, y así mismo, una vez ocurrido esto, enviará a los autores como obsequio tres ejemplares de dicho número de la revista. La publicación en "Estudios y Experiencias en Educación" no es remunerada, pero el autor conserva sus derechos de propiedad intelectual sobre el trabajo, sin perjuicio del uso académico que "Estudios y Experiencias en Educación" y/o la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción le pueda dar a la información que éste contenga.

Dirección Postal: Revista "REXE. Estudios y Experiencias en Educación" Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Calle Alonso de Ribera N° 2850 (altura de Paicaví 3000), Concepción, Chile. Correo electrónico: dferrada@ucsc.cl. Fono 56-41-2735221, Fax 56-41-2735201

REXE
«REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN»

VOL. 6, NÚMERO 11, ENERO DE 2007



REXE

**«REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN
EDUCACIÓN»**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**

REXE. "REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN"

Vol. 6, Número 11, Enero 2007

Publicación Semestral de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

Representante Legal

Rector UCSC, Dr. Juan Cancino Cancino

Directora

Dra. Donatila Ferrada

Comité Editorial

Dr. Miguel Beas, Universidad de Granada, España
Dr. Eduardo Cabezón, Universidad Diego Portales, Chile
Dr. Agustín Escolano Benito, Universidad de Valladolid, España
Dr. Rolando Pinto Contreras, Pontificia Universidad Católica de Chile
Dra. Viola Soto Guzmán, Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación, Chile
Dr. Mario Quintanilla Gatica, Pontificia Universidad Católica de Chile
Dr. Ignasi Puigdemívol, Universidad de Barcelona, España
Dra. Rossane Sarturi, Pontificia Universidad Federal de Santa María, Brasil
Dra. Susana Vior, Universidad de Lujan, Argentina
Dr. Guillermo Pérez-Gomar, Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay
Dra. Marcela Bizama, Universidad Católica de la Santísima Concepción
Dr. José Gabriel Brauchy, Universidad Católica de la Santísima Concepción
Dr. Marco Ramis Lynon, Universidad Católica de la Santísima Concepción
Dr. Miguel Alvarado Borgoño, Universidad de Playa Ancha, Chile

ISSN 0717-6945

Registro de propiedad intelectual Nº 163.283

Las opiniones vertidas en los trabajos aquí publicados son de expresa responsabilidad científica de sus autores/as.

Dirección Postal

Revista "REXE. Estudios y Experiencias en Educación", Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Calle Alonso de Ribera Nº 2850, Concepción, Chile.

Correo electrónico: dferrada@ucsc.cl . Fono: 56-41-2735206, Fax: 56-41-2735201

En internet: www.maestro/ucsc.cl

Impreso por Impresora Icaro Ltda., Rozas 961, Concepción, Chile, quien sólo actúa como impresor.

Precio de venta: Público en general \$5.000 (USD \$8); DOCENTES UCSC y del Sistema Escolar Básico y Medio \$3.000 (USD \$5); Estudiantes \$1.500 (USD \$3).

REXE. "Revista de Estudios y Experiencias en Educación" está abierta al canje con otras publicaciones científicas del área de las Ciencias de la Educación.

SUMARIO

PRESENTACION 7

SECCIÓN INVESTIGACIONES

CAROL SCHILLING LARA 11
Los códigos presentes en la construcción curricular del profesor.

DENISSE VELÁSQUEZ BARRENECHEA 31
La contextualización del currículum bajo las racionalidades de producción curricular.

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

ROLANDO PINTO CONTRERAS 49
Educación y Desarrollo: relación permanente en la práctica, conceptos equívocos y diferentes en los discursos políticos.

DOMINGO BAZÁN Y LORETO GONZÁLEZ 69
Profesionalización docente, autonomía profesional y reflexión docente: una resignificación desde la mirada crítica.

MIGUEL ALVARADO BORGÑO 91
El sueño de la comunidad diversa. Notas al libro "sociología de la educación intercultural. Vías alternativas de investigación y debate" de Fidel Molina.

MARA DA SILVA 99
El trabajo académico del profesor del curso de medicina: contexto de cambio que expone contradicciones.

PATRICIO MERINO 113
Educación moral en la familia: desafíos y oportunidades.

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

CLAUDIO LERMARDA 127
Aprendizaje basado en problemas (ABP): una experiencia pedagógica en medicina.

PRESENTACIÓN

La Revista REXE presenta su Vol. (6), N° 11 correspondiente al Primer Semestre del 2007, en cuyo ejemplar encontrará el lector las tres secciones que la definen, a saber, la Sección de Investigación, que en esta ocasión presenta dos artículos que recogen trabajos investigativos originales en el ámbito de la producción curricular en distintos niveles del sistema educativo; la segunda es la Sección de Estudios y Debates, que en el presente número se publican cinco artículos, que invitan a la discusión y al debate, tanto temáticas de carácter general, como las relaciones entre educación y desarrollo, entre educación y sociología, entre educación y familia; así como también temáticas más específicas, como la profesionalización docente y el trabajo vinculado con la pedagogía universitaria. Finalmente, está la Sección de Experiencias Pedagógicas, que en esta ocasión recoge una experiencia a nivel de docencia universitaria en el ámbito del proceso de formación de médicos.

De esta forma REXE, en su Sección Investigación, en primer término, presenta el artículo de la profesora Carol Schilling con una investigación que vincula la teoría con la práctica ofreciendo explicaciones del trabajo del profesor, desde su propia aula, sobre los códigos curriculares y la orientación que asumen estas prácticas profesionales. Particularmente interesante resulta la construcción curricular realizada en uno de los profesores aquí estudiados, que rompe con el currículum de colección desde su propia disciplina. La comprensión de los procesos de las propias prácticas de aula del profesor, representan, sin duda, una contribución al campo del conocimiento curricular, situado en la realidad nacional, tan necesaria hoy para reorientar el trabajo curricular.

Seguidamente y también en el área curricular, encontramos el artículo de la profesora Denisse Velásquez, quien nos presenta una investigación en el ámbito de la producción curricular a nivel parvulario, desde un análisis de las racionalidades presentes en los discursos en los distintos niveles de concreción del currículum. De esta forma realiza un interesante recorrido desde los discursos que se construyen desde las políticas educativas hasta los actores situados en un centro educacional. Así, se pone en evidencia las complejidades que conlleva tanto el diseño como el desarrollo del currículum.

Por su parte, la Sección Estudios y Debates, en primer lugar, presenta el trabajo del profesor Rolando Pinto, en una interesante y actualizada vinculación entre Educación y Desarrollo en el contexto de América Latina, situando el debate en la necesidad de asumir un rol crítico de las políticas públicas y de los procesos centralizadores de la innovación implementadas en las últimas décadas en el continente y desde el cual generar nuevas matrices culturales y socio-políticas que debieran nuclear la educación para el desarrollo latinoamericano. Le sigue el artículo del profesor Domingo Bazán y la profesora Loreto González, quienes ponen en el centro de la discusión, la dimensión de autonomía profesional, cuestionando la tradicional comprensión instrumental de la misma y proponiendo el paso hacia una autonomía emancipadora. Luego, nos encontramos con el trabajo del profesor Miguel Alvarado, quien, a lo largo de su artículo nos alimenta la utopía de la

construcción de una sociedad intercultural, a partir del certero análisis del libro de Fidel Molina, acercándonos y mostrándonos nuevos elementos para construir una educación dialógica e intercultural. Posteriormente, está el artículo de la profesora Mara Da Silva, que nos expone el trabajo académico del profesor de medicina evidenciando las relaciones laborales y las relaciones políticas en las que se sitúa contradictoriamente y nos ofrece un novedoso análisis a nivel de pedagogía universitaria al interior del campo de la educación médica. Para cerrar esta sección, está el trabajo del profesor Patricio Merino, quien nos sitúa en un estudio sobre la educación moral en la familia, desde una perspectiva de la educación cristiana.

La última sección de REXE, sección Experiencias en Educación, presenta el trabajo del profesor Claudio Lermarda, quien nos relata el cambio didáctico en la enseñanza de la medicina desde el aprendizaje basado en problemas, una experiencia realizada en la búsqueda de la mejora de la formación de los futuros médicos.

Desde estas contribuciones, en que los distintos autores, nos han colaborados, REXE tiene el agrado de invitarles a su lectura y hacerles partícipes del debate que pueda generar el cuerpo de trabajos que aquí se presenta.

Dra. Donatila Ferrada Torres
Directora



REFLEXIONES



**SECCIÓN
INVESTIGACIÓN**

LOS CÓDIGOS PRESENTES EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DEL PROFESOR Y SU RELACIÓN CON LA AUTONOMÍA PROFESIONAL.

Caroll Schilling L.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tiene como objetivo la comprensión de la construcción curricular del profesor a partir del develamiento de los códigos curriculares que subyacen en el conjunto de acciones desarrolladas al interior de su práctica considerando cómo se integra y transmite el conocimiento en una diversidad de contextos educativos.

Esta investigación de carácter exploratorio asume un modelo cualitativo-interpretativo a través de un estudio de casos y con el uso de técnicas etnográficas, a saber, análisis de documentos, entrevistas semi-estructurada y observación no participante. Para el análisis se utilizó un proceso de codificación en tres niveles del discurso de los docentes, preactivo textual, declaratorio y acción de aula. Se utilizaron categorías de análisis de carácter especializado que surgen de autores, tales como Bernstein (teoría de los códigos curriculares), Torres (currículum integrado), Contreras (modelos profesionales), entre otros.

Los resultados de la investigación evidencian, por una parte, que la construcción curricular del profesor, en dos de los casos, expresa una posición aislada y fuertemente deteriorada de su práctica que devela la presencia de un código tipo colección y una función reproductiva. Por otra parte, un tercer caso, demuestra como el docente hace uso de su autonomía profesional, posicionándose desde un enfoque reflexivo que rompe este código colección.

Palabras Claves: Construcción Curricular, Código colección, Código integrado, Clasificación, Enmarcamiento, Autonomía profesional.

THE PRESENT CODES IN THE CURRICULAR CONSTRUCTION CURRICULAR OF THE TEACHER AND THE RELATION WITH THE PROFESSIONAL AUTONOMY.

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation that it has as objective the understanding of the professor's curricular construction, starting from the discovery of the curricular codes that underlies in the group of actions developed to the

1 La autora es Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción y alumna del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

interior of its practice considering as he/she is integrated and transmits the knowledge in a diversity of educational contexts.

This investigation of exploratory character assumes a qualitative-interpretive model, through a study of cases and with the use of ethnographic technical, that is, analysis of documents, semi-structured interviews and observation non participant. For the analysis a code process was used in three levels of the speech of the educational ones, textual, declaratory preactive and classroom action. Categories of analysis of specialized character that arise of authors, such as, Bernstein (theory of the curricular codes) were used.

From one hand, the results of the investigation evidence show that the professor's curricular construction, in two of the cases, is expressed an isolated and strongly deteriorated position of their practice understood as the presence of a code type collection and a reproductive function.

On the other, a third case demonstrates as the educational one he/she makes use of its professional autonomy, being positioned from a reflexive focus that breaks up with this code collection.

Key words: Construction Curricular, Code collection, integrated Code, Classification, Enmarcamiento, Professional autonomy.

I. Introducción

La educación en nuestro país es centro de permanente debate, parece ser, que las posiciones y los intereses son diversos cuando enfrentamos la necesidad de mejorar las condiciones de desigualdad social que tan fuertemente se han acrecentado en los últimos años. A un proceso de reforma que lleva ya más de una década, sin dar solución a los problemas de fondo (calidad y equidad), se suma una movilización estudiantil que sorprende a nuestra sociedad, con demandas concretas y mostrando con hechos, lo lejos que estamos de alcanzar los ideales de justicia social, tan instalados en el discurso oficial de la política educativa en este proceso de modernización de la educación chilena.

Pese a los múltiples esfuerzos por implementar estrategias de mejoramiento, aún se reconocen problemas estructurales que no están resueltos, y que siguen ampliando la brecha entre los que tienen recursos para pagar una educación de "buen nivel" y quienes deben conformarse con una educación pública de mala calidad, excluyente y tendiente a la homogenización.

En esta perspectiva, convivimos en una sociedad que se sostiene sobre un modelo económico que favorece la competitividad, situación que nos transforma en sujetos menos solidarios y más individualistas generando un espacio de intercambio donde predomina la desconfianza, y por ende, la violencia en sus distintas formas. La racionalidad instrumental, eje de nuestras acciones en esta era tecnológica, nos lleva irremediamente a una crisis valórica que nos vuelve insensibles a las necesidades más elementales del ser humano.

En este contexto, que parece desolador, los profesores tienen una labor fundamental como actores de transformación social, son en la acción los responsables de dar vida a las políticas educativas vigentes, dotando de un sentido propio y diverso a las estrategias propuestas por una reforma que ha sido ampliamente cuestionada por sus pobres resultados en la mejora de los aprendizajes. Esto lleva irremediablemente a preguntarnos ¿Cuál ha sido la participación concreta que han tenido los profesores del sistema, en los procesos de cambio y en la propuesta de descentralización tendiente a dotar de mayor autonomía al sistema?. Algunas investigaciones, que tienen como eje central la innovación y la autonomía, demuestran evidentes contradicciones entre la política pública y su puesta en práctica. Un ejemplo de ello, son los Proyectos Montegrando donde interesantes hallazgos evidencian una fuerte direccionalidad en las acciones de los sujetos, a través de diversos mecanismos de regulación por parte del estado, que permitiría cuestionar la real autonomía que poseen los profesores en la creación y ejecución de proyectos de innovación². Por consiguiente resulta interesante presentar los resultados de una investigación que tienen como eje central las acciones de tres docentes de la VIII región, que enfrentan este proceso de reforma, en un sector de aprendizaje concreto como es la Educación Física.

II Antecedentes Generales

La reforma curricular es la orientación operativa que define un nuevo marco curricular para la educación chilena, esto se concreta en los OFCMO, marco que presenta una serie de modificaciones en los contenidos de los distintos sectores de aprendizaje. Con esto se pretende descentralizar el sistema, transfiriendo un conjunto de decisiones pedagógicas y curriculares desde los organismos del nivel central hacia los establecimientos educacionales y específicamente a los profesores, esto implicaría entregar autonomía a las escuelas para hacer más pertinente y participativo este camino de mejoramiento educativo³.

La educación física es una de las áreas que presenta una renovada organización curricular, que se operativiza en una propuesta que reordena los contenidos del sector, mediante la agrupación de contenidos afines y la incorporación de un nuevo ámbito de desarrollo para el sector de aprendizaje: "Actividades en Contacto con la Naturaleza". Específicamente la propuesta plantea: 1- La reestructuración de sus contenidos en tres ámbitos de intervención, a saber, acondicionamiento físico, deporte y actividades en contacto con la naturaleza, 2- Se caracteriza como opcional en los liceos técnico-profesionales en los niveles de tercero y cuarto medio, 3- El programa mantiene las dos horas oficiales, pero entrega a cada establecimiento educacional la posibilidad de incrementarlas en complemento con las horas de libre disposición, 4- Se permite que los alumnos de educación Diferenciada(3ª y 4ª) que gusta de la educación física, tomen módulos duplicando

-
- 2 **Ferrada D., Villena A., Schilling C.** (2003)., "*Innovación educativa en los Proyectos Montegrando: Una contrastación entre el discurso oficial y el de los centros*". Proyecto Din 07/2002, Universidad Católica de la Santísima Concepción.
 - 3 **García Huidobro J. E., Cox C, Hermosilla B., y otros**(1999), "*La Reforma Educacional Chilena*", Popular, Madrid. Capítulo 1 La Reforma Educacional Chilena 1990-1998 visión de conjunto, Pág. 8.

las horas. Con esta propuesta se pretende, tal como lo definen los especialistas "impulsar la alicaída asignatura en nuestro país", ya que se reconoce que existen serios problemas asociados a la forma cómo se imparte la educación física en el sistema público y más específicamente en la enseñanza media⁴. Además, se entrega más autonomía institucional y pedagógica para decidir si se incorpora o se quitan espacios curriculares a este sector de aprendizaje, de acuerdo con las necesidades y orientaciones que posee cada centro.

En consecuencia, si el objetivo de este cambio curricular es *promover el mejoramiento de la calidad de las prácticas*, resulta interesante preguntarse ¿Cuál es la función que está cumpliendo el profesor en este nuevo contexto?, ¿Cuál es la importancia que se atribuye a su función al interior de los centros? o ¿Cómo se abordan estos cambios en la cotidianidad de las acciones que realiza el docente?

En esta perspectiva, se reconoce que el profesor de Educación Física es un profesional que ha sufrido un fuerte deterioro en sus condiciones laborales: La desvaloración hacia su rol eminentemente técnico, la falta de recursos y tiempo pedagógico al interior de los programas de estudio, se suma, en algunos casos, a la excesiva especialización de la formación inicial llevando irremediamente a una situación de mayor aislamiento frente a los profesionales de otras áreas.

Lo expuesto anteriormente motiva el interés por conocer la acción pedagógica del profesor en este proceso de reforma curricular y así, intentar comprender cómo estos docentes resignifican el currículo desde las características de su realidad educativa, considerando principalmente cómo se integra y se transmite el conocimiento al interior de sus prácticas.

Por consiguiente, la pregunta que orientó este estudio se centró en descubrir: *¿Qué códigos curriculares subyacen a la práctica pedagógica de profesores de educación física que se desenvuelve en distintos contextos educativos?*

El objetivo central fue comprender la construcción curricular del profesor de Educación Física a través del develamiento de los códigos curriculares que subyacen a su práctica pedagógica, en una diversidad de contextos y frente a un nuevo enfoque de la disciplina.

A nivel específico se intenta:

- a) Develar la integración disciplinar que presenta el sector de aprendizaje a través de la clasificación de contenidos curriculares.
- b) Identificar el tipo de enmarcamiento expresado en la relación pedagógica que se presenta en la práctica educativa del profesor.
- c) Establecer las relaciones entre el tipo de código curricular y la autonomía pedagógica que desarrolla cada docente en su realidad educativa.

4 **Ministerio de Educación**(1998), *"Educación Física: ¿Por qué los cambios en el currículum?"*, "Revista de Educación, edición n°260, Santiago, pág.34.

Esta investigación de carácter exploratorio asume un modelo cualitativo-interpretativo, intentando acceder a la comprensión de los fenómenos en su contexto, a través de un estudio de casos y con el uso de técnicas etnográficas, a saber, análisis de documentos, entrevistas semi-estructurada y observación no participante. Para el análisis se utilizó un proceso de codificación en tres niveles del discurso de los docentes, preactivo textual, declaratorio y acción de aula, accediendo así a la dinámica de significados en distintos momentos de su acción, vinculando estas expresiones de significado con conceptualizaciones que surgen de autores, tales como, Basil Bernstein (teoría de los códigos curriculares), Torres (currículum integrado), Contreras (modelos profesionales), entre otros.

Los casos estudiados fueron seleccionados intencionalmente sobre la base de criterios preestablecidos, caracterizados por: a) El primero es un profesor con una experiencia laboral de seis años, que desarrolla su práctica en un contexto laboral urbano, de orientación religiosa, particular-subvencionado y con proyecto de innovación en pleno desarrollo. b) El segundo es un profesor con 28 años de servicio, se desenvuelve en un contexto laboral urbano, de dependencia municipal, sin proyecto de innovación. c) El tercero es un profesor con 20 años de servicio, en un contexto laboral semi-rural, de dependencia municipal y con proyecto de innovación en marcha.

A continuación se presentará una síntesis de los principales resultados de este estudio, en función de tres ámbitos de sistematización correspondientes a las categorías de análisis previamente propuestas: a) Integración de los contenidos del sector, b) Relación pedagógica, c) Código curricular y las categorías emergentes a partir de la información de obtenida en cada uno de los contextos.

III Resultados de la Investigación

La síntesis de los principales hallazgos de este estudio será presentada desde la totalidad de los casos, es decir, el eje de este análisis se centrará en describir la categoría emergente desde la información encontrada en cada caso, entendiendo que todas son realidades únicas y que, por lo tanto, constituirán significados diversos que en este análisis se cruzan con la finalidad de enriquecer la comprensión de la realidad estudiada.

1.1 La integración como declaración de intención

La integración definida desde el concepto de clasificación⁵ considera que el conocimiento se organiza y distribuye de acuerdo a ciertos principios reguladores que establecen distintas relaciones de estatus entre los contenidos del currículum. En consecuencia, las relaciones de apertura o cierre entre los contenidos determinarán las características que presenta el currículum en cada uno de los siguientes casos analizados.

5 **Bernstein B.** (1988) *"Clase, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas"*, Ediciones Akal, S.A., Madrid, pág. 83-84.

En los distintos niveles de análisis la clasificación se expresa:

NIVELES DE ANÁLISIS	PREACTIVO	DECLARACIÓN	ACCIÓN
Caso A	a) Declaración centro: PEI y PI <ul style="list-style-type: none"> • Currículum integrado • Formación de equipos interdisciplinarios • Contextualización de contenidos. • Se operativiza en una propuesta de innovación: "Escenarios de aprendizaje". b) Documentos sector: <ul style="list-style-type: none"> • La planificación, no contempla contenidos de otras áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> • No existe continuidad en las actividades que propician la integración. • Interdisciplinariedad científico-humanista. • Multidisciplinariedad en áreas técnico-artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades sólo enfatizan contenidos técnicos del subsector.
Caso B	a) Declaración centro: PEI <ul style="list-style-type: none"> • Integrar distintos campos disciplinares. • Trabajo interdisciplinario. • Integración Temas transversales. b) Documentos sector: <ul style="list-style-type: none"> • No hay contenidos ni actividades vinculadas con otras áreas del currículum. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación centrada en la especialidad. • No posee conocimiento del trabajo realizado en otras disciplinas. • Organización por departamento. • No se concreta trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades sólo enfatizan contenidos técnicos del subsector. • Desarrollo aislado de su práctica pedagógica.
Caso C	a) Declaración centro: PEI y PI <ul style="list-style-type: none"> • Innovación centrada en el desarrollo personal e integración laboral. • Eje transversal: Actitudinal, valórico e inteligencia emocional. b) Documentos sector: <ul style="list-style-type: none"> • Se integran contenidos de otras disciplinas a través de una innovación propuesta en el sector. • Incorporación objetivos transversales. 	<ul style="list-style-type: none"> • La disciplina como espacio para el desarrollo valórico y actitudinal. • Reflexión del sentido que posee el movimiento para el desarrollo experiencial de alumnos y alumnas. • Necesidad del desarrollo integral a través de la incorporación contenidos de otras áreas, como iniciativa personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • La actividades enfatizan en: <ol style="list-style-type: none"> a) Actitudes de superación. b) Contenidos de otros sectores. c) Diálogo permanente. d) Conciencia del propio cuerpo. e) Incorporación de lo lúdico.

En el primer caso(A), es posible apreciar que al interior de centro educativo existe una declaración de intención que explícitamente se orienta a la integración curricular de los distintos subsectores. Esta situación se reconoce en el llamado a formar equipos interdisciplinarios, a realizar contextualización de contenidos y concretamente a la creación de una propuesta de innovación que reúne las distintas

disciplinas en espacios y temáticas comunes de interacción. Esta declaración se opone a lo evidenciado en las planificaciones al interior de sector de educación física, debido a que no se observa registro de dicha integración.

Si se avanza hacia un segundo momento en la construcción curricular, el profesor expresa una contradicción en esta supuesta integración, al describir el tipo de actividades interdisciplinarias donde participa el sector. Debido a que se identifica una instancia de integración al final del año escolar que reúne las áreas técnico-artísticas en un espacio físico compartido, lo curioso es que las actividades no son colaborativas ni tienen un eje común. Sólo se ofrecen simultáneamente a los estudiantes y esto hace pensar en una seudointegración, o en lo que Torres⁶ define como multidisciplinariedad, nivel más bajo de integración, donde se presenta una mera yuxtaposición de materias diferentes ofrecidas simultáneamente con el fin de hacer evidente algunos de sus elementos comunes, que en la realidad, nunca llegan a establecer claramente las posibles relaciones entre ellas.

Por último, en el desarrollo de la clase, el profesor sólo se centra en contenidos técnicos de la disciplina, sin reflexionar sobre otros aspectos que interactúan a nivel de contenidos (aspectos biológicos, psicológicos, fisiológicos, etc.). Por lo tanto, se aprecia que el objetivo inicial de integración no se presenta sistemáticamente, ni se incorpora en la práctica cotidiana del profesor de este centro educativo, a lo que se agrega además que no existe contextualización de contenidos, ni participación real en la construcción de la propuesta de innovación del centro.

En consecuencia, la integración sólo se piensa entre contenidos afines, lo que no permite avanzar hacia un nivel real de vinculación entre el área científico-humanista y el área técnico-artística, lo que expresaría la distribución jerárquica que posee el conocimiento en este centro, orientando sus objetivos hacia el desarrollo de aspectos cognitivos, hecho que favorece el aislamiento y especialización de la práctica pedagógica de este profesor.

El segundo caso, (B) presenta algunas características similares: se evidencia en un primer momento una escasa información del PEI (se atribuye a que se encontraría en construcción), sin embargo, el documento existente indica que se promueve la integración a través del trabajo interdisciplinario y con un eje común representado en los temas transversales. Lo contradictorio es que no se expone concretamente la forma cómo se pondrá en acción esta integración, tampoco se señala cómo se propiciará esta situación en organización por departamentos que presenta este centro. A esto se suma que los documentos del sector tampoco muestran la integración de actividades o contenidos de otras áreas. En un segundo momento el profesor expresa que la formación está centrada en la especialidad reconociendo que no ha sido posible coordinarse con otros docentes del área al interior de su departamento y que además no tiene ningún conocimiento sobre los contenidos que se trabajan en otros subsectores. Finalmente, las actividades pedagógicas sólo responden a contenidos especializados que son impartidos en

6 Torres, J.(1994), *"Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado"*. Madrid, Morata, Pág. 77.

un espacio físico distante al liceo, pues no cuenta con condiciones ni recursos mínimos para realizar su práctica. Esta situación favorece el aislamiento de este subsector con el resto de las actividades del centro educativo.

La situación de este tercer caso, (C) se diferencia ampliamente de los anteriores, tanto en situación geográfica (semi-rural)⁷, como en los sentidos que se construyen en la práctica del profesor. El primer nivel de análisis nos indica que el centro educativo posee una propuesta de innovación centrada en dos ejes, a saber, el desarrollo y la integración laboral expresado transversalmente en el desarrollo conjunto de lo actitudinal, valóricolórico y la inteligencia emocional. Esta es la estrategia del liceo para mejorar las condiciones de precariedad de los estudiantes, debido a que se reconoce una carencia de proyección futura de estos estudiantes.

Lo anterior, se materializa en la planificación del docente de educación física a través de la integración curricular. Específicamente se presenta una organización curricular que incorpora contenidos de áreas afines, colaborando activamente en el sector de aprendizaje. Además, se manifiesta explícitamente la relación entre los contenidos verticales y transversales, esto a través de una innovación pedagógica que ofrece a los estudiantes la posibilidad de conocer una nueva disciplina (de raíz oriental) como contenido vertical. Un segundo nivel de análisis expresa que este docente reflexiona ampliamente sobre el sentido de la disciplina y su papel en el desarrollo valórico y personal de los estudiantes, siempre desde una visión integradora de la práctica. Finalmente, las acciones concretas que dan vida a ésta innovación demuestran que este docente utiliza como estrategia metodológica el diálogo permanente con sus estudiantes, incorporando explicaciones (durante el desarrollo de las actividades) que se vinculan con conocimiento de otras áreas (fisiología, psicología, física etc.). Otro elemento interesante es la capacidad reflexiva de este docente, quien enfatiza en la necesidad de que los estudiantes tomen conciencia de la importancia del cuerpo, valorando esta corporalidad en su relación con otros (afecto) y además, favoreciendo las actitudes de superación en su desarrollo. Esto indica que desde la práctica del profesor se está desarrollando la propuesta de integración formulada desde el PEI; lo curioso es que este docente comienza con esta innovación pedagógica previamente a la creación del proyecto de innovación del centro, y además, en lo objetivos del PI no se aprecia una participación protagónica del subsector de aprendizaje.

Cuadro síntesis. Relaciones entre lo declarado desde el PM y PI y las acciones que emprenden los docentes. En relación a la Clasificación:

Límites entre contenidos	Caso A	Caso B	Caso C
Declarado PEI Y PI del centro	Baja (Propuesta innovación)	Baja (no se materializa)	Baja (Propuesta de Innovación)
Práctica del docente	Alta	Alta	Baja

⁷ Esta comunidad está ubicada en una localidad que lleva por nombre Santa Juana, a una distancia aproximada de 60 kilómetros de la ciudad de Concepción. Este liceo posee un internado y es el más grande de la zona, atendiendo una diversidad de estudiantes de distintos sectores rurales, con múltiples necesidades y con problemas de integración social y laboral.

Desde una visión más amplia de los casos, se puede observar que la declaración de intención de cada centro intenta avanzar hacia la integración, esto puede encontrar sus explicación en un intento por incorporar el enfoque teórico que define la reforma educativa y así dar respuesta al discurso oficial, sin embargo, cada realidad institucional parece generar un significado propio de lo que se comprende por integración. El primer caso la aborda desde el trabajo conjunto, sobre ejes comunes, hecho que no se representa cabalmente en las acciones concretas que emprende el profesor, es decir, pese a que se intenta romper los límites entre contenidos, esta situación no es permanente, ni real, debido a que el trabajo que se realiza responde principalmente a un nivel muy bajo de integración (multidisciplinariedad) y por lo tanto, desde el sector de aprendizaje no se logra avanzar hacia el rompimiento de los límites entre las disciplinas. Esto representa un *bajo y disperso nivel de integración* debido a que se proponen intentos aislados de vincular sectores afines, que presentan altas relaciones de estatus, situación que implícitamente determina una visión fragmentada del conocimiento, con fuerte predominio de las áreas científico-humanistas. Esto podría explicarse a través de la necesidad de responder a los estándares nacionales de evaluación de la calidad (SIMCE, PSU).

En el segundo caso no se presentan acciones concretas que promuevan la integración, sólo lo declara en el PI en relación a las temáticas transversales, no existiendo una definición real de cuales son y cómo se desarrollarán. Esto suscita la duda sobre la verdadera intención de disminuir los límites entre contenidos, considerando además que se trabaja por departamento y que no hay claridad en las formas de organización. Además la alta especialización de la práctica del profesor de educación física, contradice este discurso sobre la integración y refuerza la idea fragmentada del conocimiento que pervive al interior del centro. En consecuencia, esto representa que a nivel de centro se aborda un discurso de *integración como estrategia para responder a las demandas de la reforma educativa*.

Por último, el tercer caso muestra una situación distinta. A nivel de centro, se declara abiertamente la integración, pero a través de una propuesta concreta que intenta desarrollar una idea trasversal que conjuga el plano actitudinal, valórico y la inteligencia emocional en todo el currículo. Esto puede tener su explicación en la necesidad de formar a sus estudiantes sobre la base de características que les permitan insertarse en el mundo laboral y así favorecer su participación futura en el mundo del trabajo. Lo interesante en este caso es que la práctica del profesor de educación física también intenta romper la fragmentación avanzando hacia la incorporación de contenidos de otras áreas, sin embargo, esta situación resulta ser un esfuerzo personal y aislado, es decir, unidireccionalmente como una innovación que surge desde su práctica, y no del trabajo colaborativos con otros docentes. En este caso existiría una correspondencia entre los objetivos institucionales y la realidad del sector, no intencional, sino más bien producto del enfoque profesional que posee el profesor. Por lo tanto, es interesante destacar que pueden estar coexistiendo dos miradas de la integración, que se complementan y finalmente ofrecen oportunidades de superación a los estudiantes. Una sería la institucional, la *integración como desarrollo de competencias para la inserción laboral*, y la del docente, *integración como superación de los límites de la disciplina, desde una perspectiva holística del conocimiento*.

1.2 La relación pedagógica como espacio de conflicto y negociación de significados

Para comprender el tipo de código presente al interior de la práctica del profesor, se hace imprescindible vincular el concepto de clasificación, antes descrito, con un segundo concepto que Bernstein define como Enmarcamiento¹, entendido como la forma en que el conocimiento se recibe y se transmite, o más bien como el control que el profesor ejerce en la selección, organización, ritmo y temporización de la transmisión educativa. En este sentido, la fuerza del enmarcamiento determinaría lo que se puede o no transmitir en el contexto pedagógico.

En los distintos niveles de análisis el Enmarcamiento se expresa:

NIVELES DE ANÁLISIS	PRACTIVO	DECLARACIÓN	ACCIÓN
Caso A	PEI <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia valórica sustentada en un ambiente de buenas relaciones y con estrategias de aprendizaje cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción rígida sobre la utilización de reglas. • Censura permanente en las formas de expresión de los alumnos. • Conciencia sobre su posición autoritaria. • Desvalorización hacia el aporte generado por los alumnos(No hay participación). 	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo permanente a las normas de comportamiento. • Discriminación a través del lenguaje. Uso permanente del sarcasmo. • No existen espacios de intercambio, sólo ejecución dirigida.
Caso B	PEI <ul style="list-style-type: none"> • Fuerte imposición de normas, centradas principalmente en el cumplimiento de hábitos y respeto a los superiores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzamiento de reglas y hábitos para mantener el buen comportamiento. • Necesidad de establecer cercanía vinculada a las problemáticas del alumno. • Participación del alumno: a) Responsabilidad en actividades, b) Funciones administrativas, c) Consenso contenido y actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por conocer los intereses de los alumnos a través del diálogo. • Delegación de lo administrativo que genera desorden y confusión.
Caso C	PEI <ul style="list-style-type: none"> • El respeto como valor fundamental (entre profesor-alumno, y a la cultura local). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y valoración hacia la labor docente. • Propicia la autoregulación del estudiante(tomar conciencia de sus errores). • Conciencia sobre los roles y distintas posiciones de poder que se producen en la relación pedagógica. • Preocupación por la realidad que viven los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo a través de la demostración de su destreza(diferenciador). • Fuerte referente social para los alumnos del liceo. • Presencia de significados compartidos. • Participación del alumno a través procesos metacognitivos.

8 **Bernstein B.** (1988) "Clase, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones..." Op. Cit.,, pág. 83-84.

En el primer caso, (A) se declara como política de la institución la formación de una conciencia valórica, a través de un clima laboral sustentado en buenas relaciones, respeto al otro y "aprendizaje cooperativo". Esto expresa una concordancia con la orientación religiosa y el proyecto pastoral centrado en formar sobre la base de valores, que permanentemente se refuerzan a través de distintas estrategias que promueven esta formación valórica. Esta situación no concuerda con lo evidenciado en la declaración y la práctica del profesor de Educación Física, donde la posición autoritaria del docente valida una serie de acciones centradas principalmente en el plano normativo, donde el alumno debe obedecer las reglas impuestas y enfrentar un lenguaje pedagógico que reproduce conductas discriminatorias y el uso permanente del sarcasmo hacia aquellos estudiantes que presentan alguna, limitación o diferencia⁹. En este contexto, se observan frecuentemente relaciones de sujeción y resistencia por parte de los alumnos. Los conflictos son enfrentados a través del uso del poder, hecho que cierra las posibilidades de diálogo y participación real de los estudiantes.

En el segundo caso, (B) la declaración de intención del centro, el PM enfatiza en la imposición de normas centradas en el desarrollo de hábitos y respeto a la autoridad. Este contexto normativo evidencia una fuerte relación jerárquica de los poderes al interior de la institución, hecho que podría explicarse al considerar que es un liceo de gran tradición histórica, que responde a los ideales de formación académico-racionalistas, en un contexto de gran diversidad y deterioro de las condiciones laborales y al tipo de estudiantes que ingresan al centro. En segundo lugar, el profesor expresa abiertamente la necesidad de reforzar el plano normativo y la formación de hábitos apelando a las múltiples carencias y problemáticas que presentan los estudiantes, él declara estar abierto permanentemente al diálogo y a la generación de espacios de participación donde los alumnos tengan diferentes funciones y responsabilidades. Lo interesante es la forma cómo el profesor construye estas relaciones "participativas". En un primer momento, se observa una cercanía del profesor a través de distintas expresiones de afecto, que evidencian una correspondencia cultural muy fuerte con el alumno, sin embargo, este tipo de relación participativa, finalmente, se traduce en la delegación de tareas administrativas hacia los estudiantes (pasar la lista, llevar el registro de notas el cuaderno, etc.) hecho que promueve la desorganización de estas tareas y que no favorece la selección cultural, o a la incorporación de el mundo de la vida de los estudiantes en el contexto pedagógico. Por consiguiente, el profesor sigue reproduciendo un modelo tradicional de enseñanza (técnico), que no avanza hacia la reflexión, ni aborda los conflictos que enfrentan los estudiantes en una realidad que presenta diversas problemáticas sociales. En síntesis, el profesor sólo sería un espectador pasivo de las problemáticas de los estudiantes al interior de su subsector de aprendizaje.

El tercer caso, (C) nuevamente se presentan diferencias que denotan las características particulares de este caso. En primer lugar, el discurso institucional se centra en la valoración de la cultura local, esto indica un acercamiento a las problemáticas de la comunidad, hecho que expresa pertinencia con la realidad y

9 Un ejemplo de ello fueron las bromas que él hacía a un estudiante que era de muy baja estatura.

coherencia con la propuesta de innovación. Un segundo nivel de análisis también demuestra consistencia con lo anterior, desde la perspectiva individual y característica de este docente, quien evidencia que el respeto es el principio básico de toda relación en el aula.

Lo anterior expresa significados nuevos en la relación pedagógica. Por una parte, a través del reconocimiento y valoración hacia la labor del profesor; y, por otra, en el respeto a las características particulares de los alumnos y alumnas, propiciando que éstos desarrollen la capacidad de tomar conciencia de sus errores y así poder retroalimentar esta relación. Por consiguiente, el profesor no ejerce control a través del plano normativo (como en los casos anteriores), sino a partir del diálogo, la negociación y propiciando procesos de autorreflexión en sus estudiantes. Este docente además, manifiesta una fuerte *empatía* hacia los estudiantes, especialmente con los que él reconoce como los más "débiles"; esto es fundamental, tomando en cuenta las condiciones adversas que enfrentan estos jóvenes¹⁰. El profesor manifiesta abiertamente su preocupación por estas problemáticas y la importancia de actuar para revertir esta situación, además, expresa la necesidad de reconocimiento al otro como legítimo, como sujeto situado a partir de su historia. Esto devela una concepción dialógica del aprendizaje que se orienta hacia la transformación, enfatizando en el desarrollo socioafectivo de alumnos y alumnas.

Además, el profesor reconoce que en este complejo contexto pedagógico coexisten una infinidad de roles y posiciones de poder que condicionan permanentemente las acciones de los sujetos. Esto devela el desarrollo de un pensamiento crítico frente a su práctica. Finalmente, al observar las acciones de este docente, se presentan algunas situaciones interesantes. En primer lugar, el profesor es un referente fuerte para los estudiantes, las razones están, entre otras cosas, en el conocimiento que maneja en distintas áreas y cómo las vincula al interior de su disciplina, y en la demostración física de un enfoque de movimiento poco conocido en esa realidad, que al parecer tendrían un importante significado sobre todo para los alumnos varones. Esto se puede explicar al reconocer que el fortalecimiento físico en el varón es una cualidad ampliamente valorada en la cultura campesina, esto pondría en evidencia un vínculo entre la concepción de hombre que se levanta a partir de la cultura local y las características del enfoque del movimiento que desarrolla el profesor (oriental). Por otra parte, el estilo de relación que establece en su práctica, por momentos muy cercano y luego distante (búsqueda de los equilibrios desde la concepción oriental), permitiría una correspondencia con las formas de relación de los estudiantes, considerando los ritmos más lentos y al menor contacto social que experimentan estos alumnos y alumnas en sus contextos de origen. Lo anterior abre canales de comunicación entre la escuela (en el caso de esta disciplina) y el mundo de la vida de estos alumnos y alumnas, donde se valora la diversidad cultural de esta realidad, que muchas veces entra en conflicto con los intereses de la cultura dominante urbana.

¹⁰ Un ejemplo de lo anterior, es el gran número de embarazos que se presentan cada año, y la temprana vinculación con el alcohol y la droga.

Cuadro síntesis. Relaciones entre lo declarado desde el PEI y PI y las acciones que emprenden los docentes. En relación al Enmarcamiento.

Control que ejerce el docente	Caso A	Caso B	Caso C
Declarado PEI Y PI	Bajo	Fuerte	Baja
Práctica del docente	Fuerte	Fuerte	Baja

Al analizar los distintos casos, encontramos que sólo uno de ellos no presenta correspondencia entre la declaración de intención del centro y la práctica del docente. Esta situación queda en evidencia en el primer caso donde el profesor hace uso de su poder sobre el alumno, creando un clima de violencia simbólica que no favorece los intercambios en las transmisiones educativas, por lo tanto, el bajo enmarcamiento del PEI sólo quedaría en el plano discursivo y en la acción se manifestarían diversos mecanismos de control social que no permiten la participación activa del estudiante, negando las individualidades y cerrando posibilidades reales de comunicación en el aula; en esta perspectiva, las relaciones estarían mediadas por *la dimensión instrumental*.

El segundo caso expresa correspondencia entre el discurso del PEI centrado en lo normativo y la práctica docente a través de la presencia de un fuerte enmarcamiento, considerando que, en un primer momento, el profesor parece generar espacios de comunicación con sus estudiantes, situación que sólo queda en plano de la intención debido a que la participación de los alumnos (delegación de funciones) estaría sujeta sólo a una estrategia para validarse frente al grupo y ejercer así el control sobre las transmisiones educativas. Por lo tanto, el docente abordaría *la participación desde una dimensión estratégica*.

Por último, el tercer caso también manifiesta una correspondencia entre la declaración del centro y la práctica docente a través de un bajo enmarcamiento en la relación pedagógica, donde se crea un espacio abierto al intercambio de experiencias, que valora las diferencias y las características culturales de esta realidad, disminuyendo el control por parte del docente sobre las transmisiones educativas, hecho que se prueba en la capacidad reflexiva del docente y el diálogo permanente que indicaría que en este caso la relación pedagógica se abordaría desde una *perspectiva que avanza hacia lo comunicativo*.

1.3 El código curricular y la relación con el estatus de la disciplina

La construcción curricular que caracteriza a estos docentes presenta principios subyacentes definidos por Bernstein como "códigos"¹¹ a través de los cuales se

11 **Bernstein B.** (1988) *"Clase, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones..."* Op. Cit., pág. 85.

valida y organiza el conocimiento. En esta perspectiva, la clasificación y el enmarcamiento (antes descritos) son dos conceptos que se conjugan para poder identificar el tipo de código y, por lo tanto, las relaciones de estatus entre los distintos contenidos del currículo. En definitiva, conocer el código significa evidenciar los mecanismos de control y de poder que se transmiten desde la organización del conocimiento hacia la sociedad, configurando el comportamiento y las formas de intercambio que serán reproducidas en los distintos espacios sociales.

El cruce de las distintas categorías evidencian:

Categorías Analíticas	Tipo de persona (Emergente)	Clasificación	Enmarcamiento	Estatus disciplinar (Emergente)	Tipo de Código
Caso A	Formar un sujeto con una fuerte convicción valórica y en las áreas tradicionales del conocimiento. Predominio del desarrollo cognitivo.	Alta desde el sector, muy bajo nivel de integración.	Fuertemente centrada en lo normativo.	Bajo.	Colección.
Caso B	Formar sujetos que presentan múltiples carencias sobre la base de hábitos fundamentales y desde un enfoque académico-racionalista.	Alta desde el sector: no se evidencia integración.	Fuerte centrada en lo estratégico.	Bajo.	Colección.
Caso C	Formar un sujeto que se proyecte hacia el futuro y que se inserte laboralmente. Desde el sector se intenta formar personas conscientes de su realidad, responsables y autónomos.	Baja desde el sector de aprendizaje: se evidencia una integración unidireccional.	Débil. Centrada en relaciones comunicativas.	Alto.	Avanza hacia el código integrado (sólo desde el sector).

Un análisis general de estos hallazgos nos muestra que en dos de los casos (A y B) el código que se presenta es el que Bernstein define como Colección, esto se explica a través de las relaciones entre una clasificación fuerte y un enmarcamiento de las mismas características, lo que generaría un currículum organizado en

asignaturas fuertemente divididas. En este contexto la especialización de los contenidos da paso a diferencias tempranas adquiridas en marcos de conocimiento que no promueven conexiones con la realidad cotidiana de los estudiantes. Además en ambos casos el currículum apuntaría a la especialización y profundización de "ciertos contenidos", que darían paso a la diferenciación en el proceso de socialización. Esta situación podría desvincular a la escuela con *el tipo de estudiantes real* que están formando y promover un espacio pedagógico orientado hacia condiciones ideales, que no representan ni responden a las problemáticas concretas que presentan estos alumnos.

Por otra parte, el caso (C), se caracteriza por la construcción de una organización propia y original que da paso a una baja clasificación y un débil enmarcamiento en la relación pedagógica, lo que indica un importante avance hacia el código integrado, no hay que olvidar que en este caso no se evidencia una idea integradora a nivel de todo el currículum, sólo está integración se materializa desde la práctica del docente de Educación Física, lo que impide referirnos a un "código integrado" en toda su expresión.

Otro elemento significativo para este análisis es relación emergente entre el tipo de código y el estatus disciplinar que adquiere el sector de aprendizaje en las distintas realidades. En este sentido el primer docente(A) deja en evidencia que la educación física no posee la misma valoración de las otras áreas del conocimiento, esto queda representado en la distribución de los recursos, específicamente desde el PI que dota a las áreas científico-humanistas de múltiples herramientas para la acción pedagógica con la idea de concretar los "escenarios de aprendizaje" y que en el caso de la educación física no ha asignado ningún recurso. Por el contrario se han reducido los espacios físicos para la práctica deportiva, en pos de crear más salas y responder a las demandas de la JEC¹². Otra situación es la mala organización del tiempo, la insuficiencia de este y el frecuente cambio de actividades pedagógicas que utilizan el bloque de este sector para compensar otros sectores¹³. Al observar estas situaciones queda en evidencia que la orientación del establecimiento contempla formar sujetos con un fuerte predominio de lo cognitivo, que mantiene al sector en una posición de menor estatus curricular. En el segundo caso (B) la situación es aún peor debido a que no sólo no se le asignan recursos desde el establecimiento, sino que además los recursos y las instalaciones existentes están en muy mal estado, y frecuentemente se utilizan para otros fines¹⁴. Nuevamente queda en evidencia que la orientación institucional no contempla el desarrollo de esta área y que privilegia otros sectores de aprendizaje al servicio de la preparación de un sujeto bajo un ideal racionalista académico que pervive en este tipo de Liceos emblemáticos, que en la actualidad enfrentan un fuerte deterioro institucional y social. Además en este caso se suma la actividad improvisada y rutinaria de este docente que se encuentra muy próximo a jubilar. En síntesis, ambos casos presentan

12 Uno de los gimnasios fue acondicionado como casino para dar respuesta al gran número de alumno que almuerzan en este establecimiento.

13 Un ejemplo de esta situación son los escenarios de aprendizaje, donde frecuentemente se utilizan bloques extensos para responder a la dinámica de interdisciplinaria en el área científico-humanista.

14 Uno de los gimnasios permaneció cerrado por largo tiempo, pues fue utilizado como bodega para guardar los libros de texto que entrega el Ministerio.

fuertes relaciones de poder y de estatus características muy propias de un currículum de colección. En este contexto, es posible descubrir la importancia que posee la organización curricular en cada centro, debido a que un currículum tan jerarquizado promoverá la formación de un tipo de sujeto con ciertas características (individual, poco desarrollado en su corporalidad, desvinculado con el plano emotivo) que mantendrá relaciones fuertemente estratificadas con sus pares. Por lo tanto, es fundamental reconocer el papel que presenta el currículum como fuente de validación ideológica y como instrumento de dominación para ciertos grupos sociales, que promueven su proyecto de sociedad, que en este caso no representa las necesidades reales de los distintos actores sociales.

Por último el tercer caso, (C) evidencia una situación diferente, donde pese a que tampoco existe una asignación significativa de recursos, ni se presentan espacios acondicionados para el deporte¹⁵, la situación no inmoviliza al docente, debido a que su creatividad y el desarrollo en otras áreas lo llevan a generar estrategias metodológicas propias y contextualizadas que prescindan de implementos externos. Incluso es habitual que este docente programe actividades fuera del espacio físico de la escuela utilizando el contacto con la naturaleza (liceo semi-rural) como un elemento fundamental para desarrollar la motricidad de los estudiantes en experiencias que resulten significativas, considerando que son sujetos conviven habitualmente con prácticas rurales, por ejemplo, cultivo de la tierra.

Su enfoque oriental desarrolla experiencias motrices que tienen como única referencia el propio cuerpo acompañado de un fuerte trabajo de imaginación. La idea es que estos jóvenes comiencen a sentir su cuerpo como un elemento de expresión de sus mundos y vivencias.

En síntesis, esta perspectiva integradora del sector de aprendizaje es valorada por los distintos actores del establecimiento, hecho que otorga reconocimiento a la labor del profesor y que eleva el estatus de la disciplina, en un contexto académico que se orienta a mejorar la autoestima de los estudiantes y al desarrollo de competencias que preparen a estos jóvenes para la inserción en el escenario laboral futuro.

1.4. La autonomía profesional y su relación con los códigos develados en los distintos casos.

El comienzo de esta presentación fundamenta la necesidad de conocer cuál es la labor del profesor de educación física en este contexto cambiante y "discursivamente descentralizado". Esto hace inevitable abordar el tema de la autonomía profesional, definida como un proceso de búsqueda y construcción permanente que se desarrolla en una dinámica de relaciones e intercambios que suponen el respeto a las diferencias, dialogicidad y la comprensión de la negociación entre las diferentes posiciones que conviven al interior de una institución educativa.¹⁶

¹⁵ En este establecimiento los espacios son muy reducidos debido a que la infraestructura nueva está en construcción.

¹⁶ **Contreras, J.**(1999) "*La autonomía del profesorado*". Morata, Madrid pág. 141.

Etapa interpretativa	Tipo de Código	Autonomía Profesional	Modelo Profesional	Función Educativa
Caso A	Colección.	No se evidencia.	Técnico.	Reproductiva.
Caso B	Colección.	No se evidencia.	Técnico.	Reproductiva.
Caso C	Avance hacia el integrado.	Presencia de autonomía en el proyecto pedagógico personal del docente.	Reflexivo.	Transformadora.

En los casos A y B los hallazgos indican la presencia de un modelo pedagógico con bastantes similitudes; en ambas realidades pedagógicas los docentes cuentan con un conocimiento especializado y limitado a su subsector de aprendizaje. Esta situación más que potenciar su práctica parece inmovilizarlos en una función que sólo *reproduce el currículo oficial* en un contexto que favorece posiciones de poder y control al interior del aula y, por ende, en la distribución del conocimiento. Si a esto se suma el poco reconocimiento hacia la labor profesional, podríamos reconocer un fuerte deterioro en la "identidad de este profesional", debido a que la subjetividad se construye sobre la base de referentes que discriminan al profesor, tanto pedagógica como curricularmente, y además, sobre una posición construida históricamente en relación a otros grupos sociales y profesionales de mayor jerarquía, en un contexto social fuertemente estratificado y competitivo. Por lo tanto, la experiencia intersubjetiva poco diversa y la formación inicial con fuerte predominio técnico, podrían ser elementos que ayudan a explicar la inercia y la poca reflexión en la labor docente.

En el caso(A) la formación técnica de este docente y su necesidad por validarse frente a los estudiantes (poca experiencia profesional) podrían ser elementos que condicionan sus acciones y que orientan su quehacer hacia la aplicación homogénea y descontextualizada de metodologías tradicionales para aprender algún deporte. Esto atenta contra las características particulares del cuerpo, limitando la expresión original del movimiento a pautas estandarizadas, que no representan a todos los estudiantes y que constituyen el espacio pedagógico como un contexto fuertemente discriminatorio donde el docente reproduce prácticas autoritarias, al no lograr la validación de su rol.

En el caso (B) las deterioradas condiciones en las que se ha desarrollado este docente, la falta de reconocimiento hacia su labor y su cercanía a jubilar podrían ser elementos que explican la rutinización de sus acciones y la delegación de algunas de sus responsabilidades hacia los estudiantes.

Por último, el tercer caso(C) nos mueve hacia una dimensión distinta. Este docente también cuenta con un conocimiento especializado, sin embargo, sus experiencias en otras áreas de desarrollo y sobre la base de *referentes culturales diversos* (enfoque oriental), amplían su capital cultural, permitiendo modificar la posición de estatus que posee frente a la comunidad educativa. Esta situación le permite al docente resignificar su identidad profesional desde referentes intersubjetivos que valoran su

labor y que por lo tanto, modifican su posición social deteriorada históricamente, y lo impulsan hacia la creación de una realidad propia donde efectivamente es reconocido e integrado como un profesional más de este centro.

En segundo lugar, la posición ética que asume frente a su realidad educativa permite reconocer el desarrollo de una "conciencia crítica"¹⁰. Esto se expresa en la capacidad de construir un proyecto profesional autónomo, donde el conocimiento no es un elemento externo e impositivo que se adecua a su práctica, sino un proceso en permanente elaboración, de acuerdo a las necesidades e intereses de sus estudiantes. En este sentido, el docente propicia puentes entre la cultura local y las prácticas desarrolladas al interior de este liceo. En síntesis, se pueden reconocer las capacidades transformadoras de este docente al adoptar un modo de vida consciente, caracterizado por una permanente proceso autoreflexivo que le otorga protagonismo e iniciativa en la transformación de su práctica.

Finalmente, considerando la necesidad actual por avanzar hacia mayores niveles de autonomía, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo propiciamos estas condiciones profesionales desde los distintos niveles de formación?

En esta perspectiva, un primer elemento de discusión es si realmente estos procesos de descentralización pedagógica y curricular han considerado la necesidad de desarrollar la capacidad de autonomía en los sujetos (considerando que no es una capacidad instalada naturalmente en los profesores), o quizás, una de las problemáticas aún no resuelta, que obstaculiza estos procesos (entre otras situaciones), es un hecho que aún no se ha logrado propiciar desde los distintos espacios de formación de estas condiciones básicas.

Parece fundamental promover una formación más problematizadora y menos técnica, que permitan generar una conciencia crítica sobre la realidad, que abra a los distintos actores la posibilidad de entrar gradualmente en procesos de reflexión más profundos y poder a partir de ahí desarrollar acciones de cambio. Entendiendo que la autonomía no es un producto acabado, sino un ejercicio permanente de *reflexión, reposicionamiento y acción*, es decir, necesitamos formar y formarnos sobre la base de la creación de situaciones que permitan hacernos cargo de nuestra realidad, teniendo el espacio y la libertad de reevaluar nuestras acciones pedagógicas, para luego tomar decisiones que resignifiquen el conocimiento y la experiencia desde la realidad concreta donde estamos situados. Esto implica que dejemos a un lado las relaciones de dependencia y de subordinación, tanto de nosotros con el discurso macroestructural, como de nuestros alumnos y alumnas con nuestra prácticas poco inclusivas. Reconociendo que nuestro papel es fundamental para la creación de nuevos sentidos, pero que estos procesos requieren de *un posicionamiento profesional* más cuestionador, ético y responsable en su actuar, solidario en su entrega, emocional y efectivo en el diálogo. Todos estos elementos son el desafío, la búsqueda incansable que detonará una práctica más autónoma, consciente que al optar estamos escogiendo lo que queremos ser y lo que queremos construir.

17 Freire, P. "Pedagogía de la autonomía". *Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 1999 (t.o.1997), Capítulo 1.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, B., *"Clase, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas"*. Madrid, Ediciones Akal, S.A., 1988(t.o. 1975).
- CONTRERAS, J., *"La autonomía del profesorado"*. Madrid, Morata, 1999 (t.o. 1997).
- FREIRE, P. *"Pedagogía de la autonomía". Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 1999 (t.o.1997).
- FERRADA D., *"La intersubjetividad como eje de la concepción comunicativa del currículo"*. Revista REXE. Volume 1, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Enero 2002.
- FERRADA D., VILLENA A. SCHILLING C., *"INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS PROYECTOS MONTEGRANDE: Una contrastación entre el discurso oficial y el de los centros"*. Proyecto Din, Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2003.
- FLORES C. *"La autonomía curricular en el Proyecto Montegrande y su expresión en las prácticas pedagógicas innovadoras que construyen los profesores dentro del aula"*. Tesis de Magíster, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Mayo 2006.
- GARCIA HUIDOBRO J. E., COX C, HERMOSILLA B., y otros(1999), *"La Reforma Educacional Chilena"*, Popular, Madrid. Capítulo 1 La Reforma Educacional Chilena 1990-1998 visión de conjunto.
- GIMENO SACRISTÁN, J., *"Docencia y cultura escolar"*. Buenos Aires, 1997.
- SCHILLING C. "Construcción curricular en el profesor: un estudio sobre los códigos que subyacen a la práctica pedagógica de docentes inmersos en distintos contextos educativos". Tesis de Magíster, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Julio 2003.
- TORRES, J. *"Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado"*. Madrid, Morata, 1994.
- Ministerio de Educación, "Educación Física: "¿Por qué los cambios en el currículum?\"", Revista de Educación, Edición N°260, Santiago, Noviembre 1998.

LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM BAJO LAS RACIONALIDADES DE PRODUCCIÓN CURRICULAR EN LOS DISTINTOS NIVELES DE CONCRECIÓN, PARA EL NIVEL DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA*

Denisse Velásquez Barrenechea**

RESUMEN

El presente artículo se sustenta sobre el propósito de comprender el proceso de contextualización del currículum que se desarrolla en el nivel parvulario a la luz de las racionalidades predominantes en sus discursos. Producto de la naturaleza del objeto de estudio, se usa la metodología cualitativa considerando los tres niveles de concreción del currículum. El análisis de los datos se realizó mediante tres niveles de análisis que permiten establecer un diálogo entre la perspectiva de los agentes encargados del diseño y desarrollo del currículum y la perspectiva propia del investigador.

Los resultados expresan las principales coherencias y contradicciones develadas desde las racionalidades de producción curricular predominantes en cada uno de los niveles de concreción, las que, en cada caso, potencian o anulan los procesos de contextualización del currículum, a nivel de diseño y desarrollo curricular, desde la reproducción, adaptación y/o a la transformación de los contextos estatales, institucionales y personales que interaccionan.

Palabras claves: currículum, contextualización, niveles de concreción, diseño y desarrollo curricular, racionalidad de producción curricular.

THE CURRICULAR CONTEXT – PROCESS FROM RATIONALITIES OF CURRICULAR PRODUCTION IN THE DIFFERENT CONCRETION LEVELS OF THE PRE-SCHOLAR EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand the context-process developed in the pre-scholar class level, regarding predominant rationalities of its curricular

* *Esta investigación forma parte del trabajo de tesis con que su autora alcanzó con máxima distinción el grado de Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Evaluación Curricular por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.*

** *Dra. © en Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Magíster en Ciencias de la Educación mención Evaluación Curricular. Licenciada en Educación.*

speeches. As result of the nature of the object study, a qualitative methodology was used, considering all three levels of currículum concretion. Data analysis was performed through these three analyses levels that make possible to establish a dialogue and interaction between design and development agent's perspective and own researcher's perspective.

Main results show a revealed coherences and contradictions from predominant rationalities of curricular production in each concretion levels. Wich in each case, harness or annul the context – process, at level of design and curricular development, from reproduction, adaptation and/or to the transformation that interact of the state, institutional and personal context.

Key words: currículum, context-process, concretion levels, design and curricular development, rationality of curricular production.

1. ANTECEDENTES, FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PROBLEMATIZACIÓN

La concepción neutra del currículum sobre la cual opera gran parte de las instituciones educativas de nuestro país, sin mediar en una reflexión y análisis por parte de los diversos agentes del propio contexto socio – cultural donde tiene lugar el proceso educativo, sustenta el problema de esta investigación. Dicha descontextualización ha dado paso a una crisis, una educación que no responde a las verdaderas necesidades, expectativas y realidades del estudiantado y de la comunidad educativa en general.

El esfuerzo del estado chileno que a nivel de diseño curricular, intenta promover un proceso de cambio curricular dando prioridad a planteamientos explícitos respecto a la autonomía y descentralización de los centros educativos para la elaboración de planes y programas propios (Brunner, 1994; Loce¹, 1990; B.B.C.C², 2001) y para flexibilizar el currículum según las características de cada institución, se ve socavado desde la revisión bibliográfica que evidencia el mínimo o nulo nivel de contextualización del currículum desarrollados por las instituciones educativas (Morales, 2002; Pinto, 2001).

En este sentido, surge la necesidad de comprender cómo se instala el proceso de contextualización del currículum a nivel institucional en sus fases de diseño y desarrollo curricular, para facilitar a las instituciones educativas y a sus propios agentes el conocimiento comprensivo de la(s) racionalidad(es) predominante(s) en los discursos curriculares de cada nivel de concreción en el proceso de contextualización y cómo dicha predominancia determina el modo de llevarlo a cabo y de conducir el propio proceso educativo. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

1 Dicha sigla se refiere a la "Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza", promulgada en el año 1990, bajo el régimen militar de gobierno.

2 Dicha sigla hace referencia a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001; 7) consideradas como "el nuevo currículo que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica".

- Caracterizar el proceso de contextualización en el diseño y desarrollo curricular para la educación parvularia.
- Determinar la(s) racionalidad(es) predominante(s) presentes en el diseño y desarrollo del currículum.
- Comprender el sentido que el diseño y desarrollo curricular para la educación parvularia le otorgan al proceso de contextualización curricular, a partir de su(s) racionalidad(es) de producción curricular predominante(s).
- Comprender las relaciones que se establecen entre el diseño y desarrollo del currículum en instituciones que lo contextualizan, desde el sentido que le otorgan a dicho proceso, a la luz de su(s) racionalidad(es) predominante(s).

En busca de la comprensión explicitada, el presente estudio se sustenta sobre la base de que toda construcción curricular responde a una determinada racionalidad de producción curricular, la cual orienta y determina el modo particular de llevar a cabo el proceso de contextualización del currículum.

2. METODOLOGÍA

Los fundamentos metodológicos asumidos para organizar y abordar el estudio, le otorgan a la investigación el carácter cualitativo con el estudio de casos como diseño y método de indagación. Desde la definición que de él hace Stenhouse (1990), pretende adentrarse en la realidad propia e interna de un determinado fenómeno, como es el proceso de contextualización curricular que realiza el nivel parvulario de una institución específica de la Comuna de Concepción, aportando importantes elementos al ámbito curricular de la educación y constituyéndose así en una unidad, objeto de estudio. La comprensión de dicho objeto, es la finalidad última de la presente investigación, dotando de carácter explicativo al estudio de casos, desde los objetivos propios de la investigación.

La institución a investigar se extrae a partir del proyecto Fondecyt N° 1030922 2003-2005 que tiene por título "Desarrollo Curricular en la Unidad Educativa: Un estudio comparativo de los principales factores que intervienen en los procesos de contextualización de los planes y programas de estudio", en el cual se advierten las instituciones educativas que presentan propuestas curriculares propias. Sin embargo, dichas evidencias pertenecen a distintos niveles educativos, lo que nos obliga a establecer ciertos criterios que permitan llevar a cabo la presente investigación y que son especificados por el propio investigador, como se detallan a continuación.

- Niveles del Sistema Educativo: Presencia del Nivel Parvulario.
- Proceso Curricular: Desarrollo de un proceso de contextualización curricular.
- Documentos Curriculares: Existencia de Proyecto Curricular Nivel Parvulario.
Existencia de Programaciones de Aula.

Sólo algunas instituciones cumplen con dichos requisitos y todas ellas son de dependencia particular-pagada. En este sentido, se selecciona una de ellas de forma deliberada e intencional (Rodríguez Gómez y otros, 1996), la cual, a partir de su desarrollo curricular generado desde sus características únicas, irrepetibles y peculiares, contribuye al conocimiento y a la construcción teórica. Dicha institución entendida como caso clave, le otorga al caso de estudio el carácter único, de acuerdo a la cantidad de casos considerados (Rodríguez Gómez y otros, 1996).

La consideración de una institución como caso clave, nos permite adentrarnos en cada nivel de concreción, en tanto diseño y desarrollo del currículum, advirtiendo las respectivas unidades de información, las unidades de análisis, sus interrelaciones y una mayor comprensión del fenómeno, objeto de estudio. Son precisamente las múltiples unidades de análisis referidas a los distintos niveles de concreción las que le otorgan el carácter inclusivo al caso de estudio considerado.

Desde los fundamentos metodológicos que sustentan el presente estudio, las unidades de información son consideradas las mejores fuentes de información, ya que el análisis de sus discursos y producciones curriculares, nos permite comprender el verdadero sentido otorgado al proceso de contextualización curricular desde cada uno de los niveles de concreción del currículum.

2.2.1 Unidades de Información

Niveles de Concreción del Currículum	Unidades de información Documentos informantes
Primer nivel de concreción curricular	<ul style="list-style-type: none"> • "Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza". • "El Informe Brunner: Los Desafíos de la Educación Chilena Frente al Siglo XXI". • "Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile: Resultados y Desafíos". • "La Educación Parvularia en Chile". • "La Educación Parvularia en la Reforma: Una Contribución a la Equidad". • "Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia".
Segundo nivel de concreción curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Educativo Institucional • Proyecto Curricular del Nivel Parvulario.
Tercer nivel de concreción curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Programaciones de Aula: Anuales y Trimestrales • Cuaderno de Anotaciones.

3. ANÁLISIS DE LA INFORMACION

El proceso de análisis se plantea desde una perspectiva descriptiva aludiendo a una descomposición de los datos desde los significados de los encargados del diseño y desarrollo del currículum y una posterior reconstrucción desde una perspectiva interpretativa del propio investigador. Con dichos niveles progresivos de reducción y estructuración de la información recogida se busca desarrollar una interacción constante entre inducción y deducción; y entre las subjetividades expresadas en las producciones curriculares y la perspectiva teórica del propio investigador, que se ponen en contacto con el fin último de comprender la realidad que se investiga y desconoce.

Al final del artículo se presenta un diagrama que pretende dar a conocer de manera más comprensible el proceso metodológico desarrollado para responder a los objetivos de la presente investigación.

3.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

3.1.1 Nivel 1: Identificación de Unidades de Significados y Segmentación en función de la Coherencia Curricular de las Producciones Curriculares

A partir de los procesos de segmentación y categorización llevados a cabo de manera abierta y simultánea, se han trabajado categorías teóricas especializadas en relación con las perspectivas y enfoques curriculares, surgiendo con ellas categorías emergentes.

Definición Conceptual y operacional del Objeto de Estudio para el Primer Nivel de Análisis

CATEGORÍAS TEÓRICAS ESPECIALIZADAS	
CATEGORIA	SUB CATEGORIA
Concepto de Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Principios Rectores de la Educación. • Temporalidad • Finalidad • Articulación.
Concepto de Currículum	<ul style="list-style-type: none"> • Marco Común de Objetivos y Contenidos que orientan el proceso de enseñanza - aprendizaje. • Autonomía • Aspectos Considerados por el Currículum • Actualización del Currículum.

Selección de Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de Contenidos Culturales y Valóricos • Selección de Conocimientos y Habilidades • Características de la Transmisión de Contenidos.
Concepto de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de Aprendizajes que se promueven • Aspectos considerados para el Desarrollo del Aprendizaje • Características del Alumnado que se consideran para el Desarrollo del Aprendizaje.
Concepto de Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Enseñanza • Aspectos Metodológicos • Características de las Experiencias desarrolladas por la Enseñanza. • Recursos Necesarios para el Desarrollo de la Enseñanza. • Tipo de Aprendizaje que la Enseñanza Promueve. • Libertad Pedagógica. • Marco Regulatorio de la Enseñanza.
Rol del Educador	<ul style="list-style-type: none"> • En Relación con el Estudiante • En Relación con la Familia y la Comunidad • En Relación con sus pares • En Relación con el Desarrollo Curricular • En relación con la Eficiencia de su Quehacer Académico.
Rol del Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • En Relación con sus Aprendizajes de Carácter Individual • En Relación con sus Aprendizajes de Carácter Social.
Integración del Contexto Social	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Integración • Aspectos que se Consideran
Concepto de Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la Evaluación • Tipo de Evaluación • Función de la Evaluación • Finalidad de la Evaluación • Agente Evaluador Considerado • Patrón de Referencia • Objeto de la Evaluación.
CATEGORÍAS EMERGENTES	
CATEGORIA	SUB CATEGORIA
Rol de la Familia	<ul style="list-style-type: none"> • Deberes y Derechos con sus Hijos • Rol en el Proceso Educativo de los Niños • Deberes y Derechos con el Establecimiento Educativo.
Integración de la Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de Integración • Aspectos que se Consideran.

El análisis descriptivo, da cuenta de las fuertes contradicciones que desde los discursos curriculares de los diferentes niveles de concreción se dejan entrever. A partir de ello, surge la necesidad de un proceso de triangulación teórica, contrastando la información derivada del análisis, categorización y descripción que se hace de cada uno de los documentos de cada nivel de concreción en particular. Este primer proceso de contrastación constituye una acción clave para establecer la coherencia interna de cada nivel de concreción y a partir de ello, determinar su racionalidad predominante y el proceso de contextualización que evidencian.

3.2 ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Este apartado responde a la búsqueda de trascender los límites de las descripciones de la realidad estudiada tal cual es planteada por los discursos curriculares, reconstruyendo su sentido y apropiándose del significado oculto para fundirlo con las categorías propias del investigador, materializadas ya en el marco teórico conceptual.

3.2.1 Nivel 2: Sistemas Catoriales Conceptuales a partir del Primer Nivel de Resultados y Cruzamiento con las Catoriales Teóricas, en relación con la racionalidad de producción curricular y el proceso de contextualización curricular

Para el segundo nivel de análisis, se plantea a priori un segundo sistema de categorización proveniente del marco teórico conceptual que enmarca la investigación, referidos por una parte, a la racionalidad de producción curricular y por otra, al proceso de contextualización curricular.

Dicho sistema es triangulado con los hallazgos encontrados en el primer nivel de análisis para cada una de las categorías teóricas, realizando un cruzamiento de categorías que busca establecer las racionalidades que operan en cada uno de los niveles de concreción y los elementos que caracterizan el proceso de contextualización curricular.

Definición Conceptual y Operacional del Objeto de Estudio

RACIONALIDAD DE PRODUCCIÓN CURRICULAR	
<p>Definición del Concepto</p> <p>Entendida como la forma en que los sujetos hacen uso del conocimiento, referido principalmente a las acciones educativas que se desarrollan en el diseño y desarrollo curricular, todas ellas posibles de evidenciar a partir de las producciones curriculares.</p>	<p>Categorías</p> <p>Racionalidad con arreglos a fines Racionalidad práctico moral Racionalidad práctico expresiva Racionalidad comunicativa.</p>
PROCESO DE CONTEXTUALIZACION CURRICULAR	
<p>Definición del Concepto</p> <p>Referido a que los currículos desarrollados tanto por el sistema normativo y legal, como por las instituciones educativas y la operacionalización del mismo por las educadoras de párvulos, respondan a los diferentes contextos con los cuales se relacionan e interaccionan los diversos agentes educativos.</p>	<p>Categorías</p> <p>Participación de Actores Descentralización Resolución dialogada de tensiones entre prescripción y diversidad de contextos Aproximación de contextos desde los cuales se participa y desarrolla la acción educativa Interacción entre los ámbitos que se busca desarrollar en los estudiantes.</p>

Los hallazgos encontrados en esta fase del análisis desde los sistemas categoriales conceptuales utilizados, nos dan cuenta de las racionalidades predominantes en cada uno de los niveles de concreción y de los principales elementos que caracterizan los procesos de contextualización del currículum. Con ello se responde al primer y segundo objetivo específico planteado, sin embargo, se hace necesario avanzar al tercer nivel de análisis en busca de dar respuesta al objetivo específico restante y al objetivo general de la presente investigación.

3.2.2 Nivel 3: Contrastación de los resultados provenientes del Segundo Nivel de Resultados, en función de develar el sentido otorgado al proceso de contextualización, a la luz de las racionalidades de producción curricular

A partir de los hallazgos encontrados en relación con la(s) racionalidad(es) de producción curricular predominante(es) y el proceso de contextualización curricular en cada uno de los niveles de concreción, se da comienzo al tercer nivel de análisis que se plantea desde la contrastación de dichos hallazgos con los postulados teóricos del marco conceptual que enmarca la investigación. El diálogo desarrollado entre la perspectiva de los sujetos encargados del diseño y desarrollo del currículum plasmada en sus discursos curriculares y la perspectiva teórica y conceptual del investigador, responde a la búsqueda de una construcción pluralista y pertinente a múltiples creencias y no sólo a un elemento absoluto y excluyente.

Lo anterior nos conduce a responder al tercer objetivo de la investigación referido a comprender el sentido que cada nivel de concreción le otorga al proceso de contextualización curricular, a la luz de la(s) racionalidad(es) de producción predominante(s) presente(s) en los discursos curriculares de los sujetos encargados del diseño y desarrollo del currículum.

4. RESULTADOS

4.1 Resultados en función de la(s) Racionalidad(es) Predominante(s) en los distintos niveles de concreción

PRIMER NIVEL DE CONCRECION			
	LOCE	Informe Brunner	Documentos del Nivel Parvulario
Principios	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Moral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Moral • Menor grado Práctico - Expresiva • Leve Acercamiento a racionalidad Comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Expresiva • Menor grado Práctico Moral • Leve Acercamiento a racionalidad Comunicativa.

Fundamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Moral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Moral • Menor grado Práctico Expresiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Expresiva • Práctico Moral. • Leve acercamiento a la racionalidad comunicativa.
Agentes Educativos Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Moral • Práctico Expresiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Expresivo • Práctico Moral. • Leve Acercamiento a racionalidad comunicativa.
SEGUNDO NIVEL DE CONCRECION			
	Proyecto Educativo Institucional	Proyecto Curricular del Nivel Parvulario	
Principios	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Expresiva • Práctico moral en menor grado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Expresivo • Práctico – Moral en menor grado • Leve acercamiento a racionalidad comunicativa. 	
Fundamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Moral • Menor grado de Práctico Expresiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Expresiva • Práctico Moral. • Leve acercamiento a racionalidad comunicativa. 	
Agentes Educativos Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Moral • Menor grado de Práctico expresiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arreglos a Fines • Práctico Expresivo • Menor grado de Práctico moral • Leve acercamiento a racionalidad comunicativa. 	
TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN			
	Programaciones de Aula		
Programaciones en su conjunto	<ul style="list-style-type: none"> ® Arreglos a Fines ® Práctico Moral en menor grado ® Práctico Expresivo ® Leve acercamiento a la racionalidad Comunicativa. 		

4.2 Resultados en función de la caracterización del proceso de contextualización curricular

PRIMER NIVEL DE CONCRECION			
Vectores Transversales	LOCE	Informe Brunner	Documentos del Nivel Parvulario
Principios	<p>Participación única del Estado.</p> <p>No se produce descentralización producto de participación única.</p>	<p>Participación de distintos actores</p> <p>Descentralización a los docentes.</p>	

Principios	No se producen tensiones, producto del consenso asegurado que proclama el participante.	Dos modos de resolver las tensiones generadas, de modo impositivo por parte del Estado y por medio del diálogo entre los docentes.	
	Desarrollo de la acción principalmente desde el contexto nacional.	Desarrollo de la acción educativa principalmente desde contexto nacional y comunidad local, además de diversos contextos de la comunidad educativa.	Desarrollo de la acción educativa principalmente desde diversos contextos de la comunidad educativa y desde el contexto nacional.
	Desarrollo del ámbito cultural y social.	Desarrollo del ámbito social y cultural, a partir del ámbito personal.	Desarrollo de la interacción entre ámbito personal y social y cultural.
Fundamentos	Participación del Estado o Profesorado de manera solitaria.	Principalmente distintos participantes	Participación de distintos actores.
	No se produce descentralización producto de participación única.	Se evidencia descentralización a institución y docentes	Se evidencia descentralización del Estado a institución y docentes.
	No se producen tensiones, producto del consenso asegurado que se proclama.	Las tensiones producidas son resueltas por medio de la imposición.	No se evidencian los modos de resolver las tensiones, sin embargo en algunos casos, es por medio de la imposición.
	Desarrollo de la acción principalmente desde el contexto nacional.	Desarrollo de la acción desde la aproximación desde el contexto nacional, institucional y personal de los participantes.	Desarrollo de la acción desde la aproximación del contexto nacional e institucional, familiar y personal de los estudiantes.
	Se evidencia principalmente el desarrollo del ámbito cultural y social.	Se evidencia la interacción entre ámbito de desarrollo cultural y social, sumando el ámbito personal de los participantes.	Se evidencia principalmente la interacción entre el ámbito de desarrollo personal, cultural y social.
Agentes Educativos Participantes	Participación de la Familia o Comunidad de manera solitaria.	Principalmente distintos participantes.	Participación de distintos actores.
	No se produce descentralización producto de participación única.	No se advierte descentralización, a pesar de la participación de diversos agentes.	Se evidencia descentralización a diversos agentes educativos.

Agentes Educativos Participantes	No se producen tensiones, producto del consenso asegurado que proclama el participante.	Principalmente las tensiones producidas son resueltas por medio del consenso que proclama un participante.	Se evidencia la resolución de las tensiones generadas por medio de procesos de comunicación, diálogo, redes de trabajo y/o reflexión entre agentes.
	Desarrollo de la acción desde el contexto propio del agente, familiar y de la comunidad.	Consideración del contexto propio de cada participante que desarrolla la acción y el contexto de la comunidad educativa.	Desarrollo de la acción desde la aproximación del contexto institucional, familiar y personal de los estudiantes.
	No se evidencia el desarrollo de ningún ámbito.	Se evidencia la búsqueda del ámbito de desarrollo personal. Y la interacción entre el ámbito cultural y social.	Se evidencia principalmente la interacción entre el ámbito de desarrollo personal, cultural y social.

SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN		
Vectores Transversales	Proyecto Educativo Institucional	Proyecto Curricular del Nivel Parvulario
Principios	Participación única del profesorado.	Participación de distintos actores
	No se evidencia descentralización.	Se evidencia descentralización de la institución a los docentes.
	No se genera tensión producto de la única participación del profesorado.	Las tensiones generadas se resuelven por medio del diálogo y negociación.
	Desarrollo de la acción educativa desde el contexto universal, de la comunidad educativa y principalmente, desde el contexto personal de los estudiantes.	Desarrollo la acción educativa desde el contexto universal, de la comunidad educativa y principalmente, desde el contexto personal de los participantes.
	Se evidencia la interacción entre el ámbito personal, cultural y social.	
Fundamento	Principalmente se evidencia participación de distintos actores.	
	Se evidencia descentralización por parte de la comunidad educativa a otros agentes.	Se evidencia descentralización a diversos agentes educativos.
	Por un lado, no se generan tensiones, producto del consenso asegurado de su participante; y, por otro, las tensiones generadas se resuelven por medio de las regulaciones de la institución.	En la mayoría de los planteamientos se observa la generación de tensiones, por un lado, resueltas a través del diálogo; y, por otro, resueltas por medio de las regulaciones de la institución.
	Se evidencia principalmente la consideración del contexto de la comunidad educativa, en menor grado su interacción con el contexto personal del estudiante.	Desarrollo de la acción educativa principalmente desde la aproximación del contexto institucional para responder al contexto personal de los estudiantes.

Fundamento	Se evidencia interacción entre el ámbito de desarrollo personal, social y cultural.	Se evidencia principalmente, el desarrollo del ámbito personal en interacción con el ámbito social, en menor grado el ámbito cultural.
	Principalmente se considera la participación de distintos actores de manera solitaria.	Principalmente participación de distintos actores.
	Principalmente no se advierte descentralización.	Se evidencia descentralización a diversos agentes educativos.
	Principalmente no se produce tensión, producto del consenso asegurado que proclama cada participante desarrollando su rol en forma solitaria e independiente.	Se evidencia la resolución de las tensiones generadas por medio de procesos de comunicación, diálogo y/o redes de trabajo común.
Agentes Educativos Participante	Se evidencia principalmente la aproximación del contexto de la comunidad educativa y del contexto personal de los estudiantes.	Se potencia desarrollar la acción educativa principalmente desde la aproximación del contexto grupo curso, del contexto familiar y del contexto personal de los estudiantes.
	Principalmente se evidencia la interacción entre el ámbito social, personal y cultural.	Se evidencia principalmente la interacción entre el ámbito de desarrollo personal y social, involucrando en menor grado el ámbito cultural.

TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN	
Programaciones de Aula	
Programaciones de aula en su conjunto	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de distintos actores • Se evidencia descentralización del profesorado a los estudiantes. • Principalmente se generan tensiones, que son resueltas por medio de la interacción y el diálogo entre los estudiantes y con el educador. • Principalmente se potencia desarrollar la acción educativa desde la aproximación del contexto de la comunidad local y del contexto personal de los estudiantes. Sin embargo, se suma a ello en menor grado, el contexto universal y nacional. • Se evidencia por un lado, la interacción entre el ámbito de desarrollo personal, cultural y social; y, por otro lado, sólo del ámbito personal y social.

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos evidenciados arrojan conclusiones que intentan expresar el diálogo entre la perspectiva de los diversos agentes encargados del diseño y desarrollo del currículum y la propia perspectiva del investigador. Estas evidencias dan a conocer el sentido que se le otorga al proceso de contextualización curricular y como se potencia desde los diversos niveles de concreción.

El primer nivel de concreción, encargado de establecer las políticas educativas, plantea en la LOCE y desde sus racionalidades predominantes (arreglos a fines), la búsqueda de una respuesta cabal a la normativa pública negando las posibilidades de contextualización del currículum. Dichas evidencias contradicen el discurso explícito del gobierno, ya que a través de medios de poder y mecanismos de control social impiden el desarrollo de sus funciones de renovación y producción cultural, de integración social y de socialización. El Informe Brunner por su parte, como documento curricular complementario a este nivel, permite y potencia desde sus racionalidades predominantes (arreglos a fines y práctico – moral) un proceso de contextualización centrado en la adaptación de los contextos institucionales y personales incluidos en el currículum a la normativa pública. Esto a simple vista representa un avance, sin embargo, dicho esfuerzo es mermado por la fuerte consideración del contexto normativo estatal y el uso de un lenguaje perlocucionario que deja entrever una falsa consideración de los contextos de otros agentes educativos sólo para ser adaptados, modificados o suprimidos en función de la normativa estatal que se impone y presenta como único elemento, excluyente del contexto pluricultural y social propio de nuestro país.

Es inevitable develar la fuerte negación del estudiantado, de sus familias y de sus contextos propios, sin embargo, los documentos referidos al nivel parvulario, nos dan cierta esperanza de un sistema educativo que construye significados desde una participación compartida del mundo social y cultural, por medio de la intersubjetividad que alcanzan a través del diálogo. Es así como la diversidad de racionalidades predominantes en su discurso (arreglos a fines, práctico – moral, práctico – expresiva y acercamientos a la racionalidad comunicativa), evidencian la búsqueda de un consenso pedagógico que permita a partir del diálogo mantener y/o renovar las experiencias educativas entendidas como necesarias a incorporar en el currículum, potenciando la transformación de los contextos educativos por sobre la adaptación que sólo conduce a la reproducción de un sistema que genera desigualdad, fracasos y frustración en sus estudiantes. Con ello, se aprecia el discurso poco consecuente de las políticas educativas evidenciando distintas concepciones, contradicciones sustanciales y una desarticulación en sus niveles de enseñanza que limita los propósitos discursivos de las políticas educativas.

En relación al segundo nivel de concreción curricular, el proyecto educativo institucional con sus racionalidades predominantes (arreglos a fines, práctico – moral y en menor grado práctico – expresiva), manifiesta una consideración importante de la normativa estatal, sin embargo el énfasis está dado en la normativa y el contexto institucional, potenciando la adaptación de los contextos propios del estudiante a dichas regulaciones y normas.

A partir de ello, se advierte cómo las relaciones de poder y los mecanismos de control social que se instauran y asumen desde el primer nivel de concreción, regulan y condicionan el contexto institucional y las mismas relaciones que entre ellos se establece. La ausencia de espacios reales para el desarrollo de la contextualización se evidencia, a pesar de ciertos elementos que sólo forman parte del discurso y del uso del lenguaje perlocucionario en busca de manipular a los sujetos en función de los propios propósitos que se busca alcanzar.

El proyecto curricular del nivel parvulario, en relación a las diversas racionalidades (arreglos a fines, práctico – moral, práctico – expresiva y un leve acercamiento a la comunicativa) y su predominancia, refleja la búsqueda de un consenso pedagógico que permite a través del diálogo, mantener y/o renovar las experiencias educativas con los aportes entregados por los participantes desde los contextos a los que pertenecen y a su propia subjetividad. Esta valoración de la igualdad de la diferencia potencia la transformación de los contextos educativos, al posibilitar a los agentes educativos establecer relaciones con la sociedad y la cultura, desde el mundo de la vida, desde la propia cotidianeidad del aula. Son precisamente estos procesos, los que permiten la construcción de una identidad institucional compartida por todos sus miembros.

A pesar de advertir distintas concepciones que sustentan los discursos curriculares del segundo nivel de concreción, no se evidencian incoherencias sustanciales respecto a los propósitos educativos, sino más bien a la manera en que los agentes educativos hacen uso del conocimiento, manifestando una disgregación de la visión que la institución se plantea.

El tercer nivel de concreción curricular a la luz de la predominancia de las diversas racionalidades y un acercamiento a la racionalidad comunicativa, manifiesta que los aprendizajes alcanzados por los estudiantes son producto de la responsabilidad compartida que asumen todos los sujetos que interaccionan dentro del aula. Dicha responsabilidad es plasmada en las experiencias de aprendizajes incorporadas en el currículum, fruto del consenso pedagógico que alcanzan los agentes educativos haciendo uso del conocimiento desde los hechos objetivos, garantizando las relaciones y pertenencias a distintos grupos sociales a los que se considera y responde desde sus diferencias; y/o manifestando sus experiencias, sentimientos y deseos. De esta manera, el sentido otorgado a la contextualización curricular alude a la transformación de los contextos educativos y personales de los participantes, poniendo de manifiesto la coherencia vertical sustantiva entre los documentos que aluden al nivel parvulario, independiente del nivel de concreción que constituyen.

Todo lo anterior, reafirma la necesidad de nuevos referentes teóricos y un cambio de racionalidad que permita avanzar hacia contextos de racionalidad comunicativa (Habermas, 1971 - 1987; Ferrada, 2001; Flecha, 1997; Freire, 1972 - 1997, entre otros), que abra espacios de entendimiento, participación y diálogo igualitario donde la valoración intersubjetiva de las necesidades sentidas e interpretadas por la comunidad educativa, sean consideradas como la base de las transformaciones educativas, sociales y culturales.

Con ello, se plantea para el primer nivel de concreción, la necesidad de crear medios de participación de toda la comunidad educativa que resulten eficaces para adecuar la enseñanza a demandas y expectativas sociales y personales diversificadas (diferencias culturales) en extremo, considerando que la identidad nacional no se consigue suprimiendo los significados y representaciones propias de cada grupo socio cultural, sino que más bien logrando un acuerdo consensuado entre las diversas realidades y maneras de percibir y actuar en el mundo, de este modo, se apuesta por la comprensión y el respeto a las diferencias y a la diversidad.

Del mismo modo, se plantea para el segundo y tercer nivel de concreción, la necesidad de generar espacios de participación de toda la comunidad educativa en el diseño y desarrollo del currículum desde sus necesidades, expectativas y posibilidades. Esta es la única manera de lograr acuerdos consensuados a través del entendimiento para elaborar un currículum socialmente relevante, culturalmente pertinente y personalmente más significativo para cada uno de los agentes educativos.

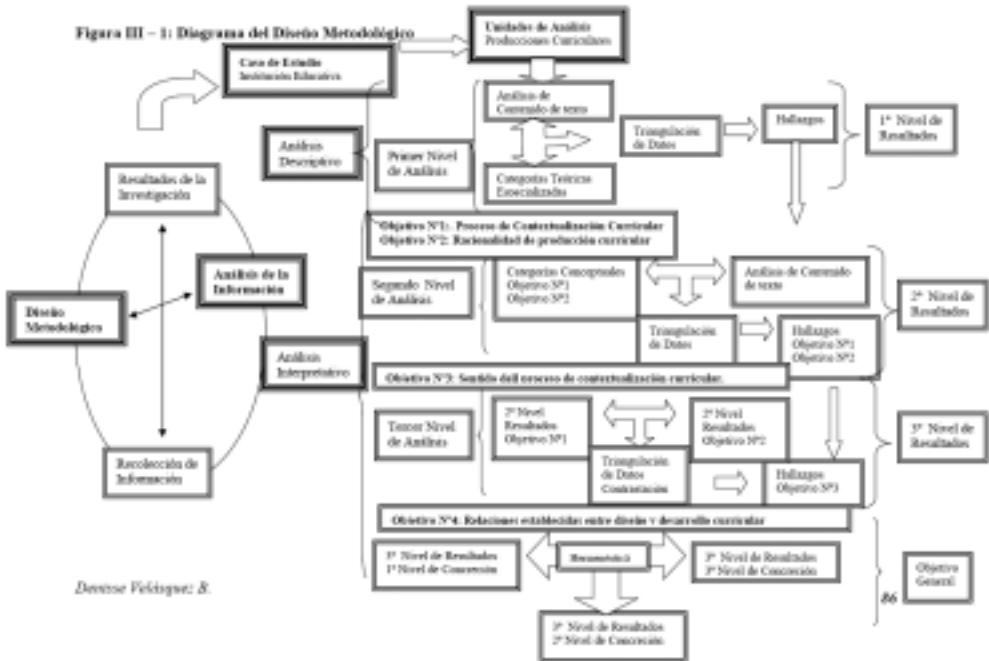
Sin embargo, implica la necesaria contextualización del currículum planteado por el gobierno y por el establecimiento educativo en conjunto con su comunidad educativa, a las formas de percibir, entender y actuar en el mundo de cada uno de los estudiantes y sus respectivas familias. Con ello, se permitirá por un lado, imprimir un sello institucional y pedagógico de los rasgos y motivaciones culturales de la comunidad educativa compartido con las demandas y expectativas sociales y personales diversas. Y por otro lado, crear conciencia de la identidad institucional, del ejercicio de la autonomía escolar y de la autonomía pedagógica, potenciando un mayor compromiso por parte de los establecimientos educacionales, de las respectivas comunidades educativas, de las familias y de los propios estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNNER, J y otros. (1994): "*Los desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI*". Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación Chilena.
- FERRADA, D. (2001): "*Currículo Crítico Comunicativo*". Barcelona. El Roure.
- FERRADA, D. (2001): "*La Diversidad de Racionalidades en las Distintas Acciones Educativas*". Santiago. Revista de Ciencias de la Educación. N° 186.
- FLECHA, R. (1997): "*Compartiendo Palabras: El Aprendizaje de las Personas Adultas a través del diálogo*". Barcelona, El Roure.
- FREIRE, P (1972): "*Teoría y Práctica de la Liberación*". Madrid, Marsiega.
- FREIRE, P. (1997): "*A la sombra de este árbol*". Barcelona. El Roure.
- FREIRE, P (1990): "*La Naturaleza Política de la Educación: Cultura, poder y liberación*". Barcelona, Paidós Madrid.
- HABERMAS, J. (1971): "*Los Intereses Constitutivos del Conocimiento*". Madrid. Taurus. Edición 1982.
- HABERMAS, J (1987): "*Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*". Madrid. Taurus.
- MORALES, J. (2002): "*Contextualización, complementación y descentralización en las propuestas curriculares de tres centros educativos de la Comuna de Concepción*". Concepción. REXE. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Volumen 1 N° 1.
- PERALTA, M. y Otros (2001): "*El Proceso de Elaboración de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia Chilena: Características y Etapas Principales. Bases Curriculares para la Educación Parvularia*". Santiago. Ministerio de Educación. Unidad de Educación Parvularia, Fundación Integra y Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- PINTO, R. y otros. (2001): "*La Política de Producción Curricular en la Reforma Educativa Chilena de los Noventa*". Santiago. Boletín de Investigación

Educacional. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Volumen 16. Pág. 13 – 47.

STENHOUSE, L. (1990): "Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y evaluación". En J.V. Martínez Rodríguez. "Hacia un Enfoque Interpretativo de la Enseñanza". Granada. Universidad de Granada. Pág. 69-85.





re
re



**SECCIÓN
ESTUDIOS Y DEBATES**

EDUCACIÓN Y DESARROLLO: RELACIÓN PERMANENTE EN LA PRÁCTICA, CONCEPTOS EQUÍVOCOS Y DIFERENTES EN LOS DISCURSOS POLÍTICOS.

Dr. Rolando Pinto Contreras¹

RESUMEN

Desde inicio de la década de los años 2000 vuelve a resurgir con fuerza la relación entre EDUCACIÓN Y DESARROLLO, particularmente vinculada a proyectos de organización y articulación de actores comunitarios y agencias gubernamentales para el desarrollo local auto sustentable. A diferencia de otros momentos en América Latina, lo educativo no sólo adquiere el carácter paradigmático de una educación para el cambio, sino que abiertamente asume el rol crítico de las políticas públicas y de los procesos centralizadores de la innovación, para llegar a proponer nuevas formas curriculares y pedagógicas de los procesos formativos escolares y no-escolares.

En tal perspectiva este artículo rescata esta reflexión paradigmática y propone como síntesis nuevas matrices culturales y socio-políticas que debieran nuclear la educación para el desarrollo latinoamericano.

Palabras claves: Escenarios de complejidad en América Latina; desarrollo humano; política pública y ciudadanía; educación crítica/transformativa; y formación para el desarrollo auto sustentable.

EDUCATION AND DEVELOPMENT: PERMANENT RELATION IN THE SOCIAL PRACTICE, MISTAKES AND DIFFERENT CONCEPTS IN POLITICS DISCOURSES

ABSTRACT

From the early 2000s, the relation between education and development reappeared strongly, particularly linked to organization projects and articulation of communal people and governmental agencies for the self-sustainable local development.

Unlike other times in Latin America, education acquires not only paradigmatic character of a change education, but it openly assumes the critical role of public politics and innovation centralizer processes, to suggest new curricula and pedagogical ways of formative processes, inside or outside the school.

1 El autor es Profesor Adjunto, de Jornada Completa, en los Programas de Postgrado, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile; Licenciado en Sociología del Desarrollo (1976, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica) y Dr. en Ciencias de la Educación, (1979, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica). Es también académico invitado en varios Programas de Doctorado (Universidad de Valladolid y Universidad de Granada, en España; Universidad de Buenos Aires y Católica de Córdoba, en Argentina; Universidad de Rio Grande do Sul, en Brasil; Universidad de Monterrey, en México; y Universidades ARCIS, Academia de Humanismo Cristiana, UMCE y Universidad de Concepción, en Chile).

Within this perspective, this article recovers this paradigmatic reflection and suggests, as a synthesis, new cultural and socio-political matrixes which should be the core of education for Latin America development.

Keywords: Complexity scenarios in Latin America; human development; public politics and citizenship; critical/transformativa education; and formation to the self-sustainable development.

1.- INTRODUCCIÓN

Procurando entender la relación **EDUCACIÓN Y DESARROLLO** en nuestro tiempo y espacio latinoamericanos, nos surgió la pregunta sobre lo nuevo y distinto que pudiese haber en ella, partiendo del hecho que tal relación ha sido permanente en todos los procesos de intervención para el desarrollo que se han realizado desde el ámbito del Estado, al menos en los últimos 50 años de historia. Pensando en lo nuevo, nos surgió, por un lado, la duda sobre la recurrencia del poco éxito que ha tenido esta relación en los procesos efectivos que se han promovido en todo este tiempo y, por otro lado, la evolución del ámbito teórico-conceptual que han tenido los diseños y procesos del desarrollo y su vinculación con la educación.

En este último aspecto nos fue apareciendo cada vez con más claridad, tres dimensiones comprensivas del desarrollo que tensionan esta relación:

- En primer lugar, la dimensión humana intersubjetiva del desarrollo. Esto es: el desarrollo tiene que ver con un cambio en el involucramiento de los actores beneficiarios de los procesos, los resultados y la perdurabilidad en el tiempo de los logros materiales y no materiales alcanzados con sus actividades. En consecuencia, más que el desarrollo como resultado de logros materiales, expresados en indicadores de crecimiento económico, social y político, lo que importan son los procesos de sustentabilidad y de potencialidad para el mejoramiento de la calidad de vida que dan a las acciones los actores involucrados. Se trata, entonces, de un **desarrollo humano**. De cambios en los sujetos y en sus relaciones cognitivas, afectivas y territoriales.
- La segunda dimensión tiene que ver con la proyección de sociedad o de vida futura a la que conduce el desarrollo. Y esto tiene que ver con los miedos, con los anhelos y las esperanzas que ponen en juego los actores situados en el presente que inicia el desarrollo. Ahora, tengo la impresión que al menos los indicadores que pudieran tener los actores para representarse el futuro y concretar sus esperanzas son diversos, confusos y contradictorios según sea la posición y situación histórica que ha condicionado el pensar y el querer de cada actor interviniente en los procesos de desarrollo. Se trata, entonces, de una **construcción de futuro** sin determinismos y en complejidad².

2 Reconocemos la importante contribución reflexiva que al respecto nos dan la lectura de dos autores: N. Lechner (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM Ediciones, Santiago, Chile. Y H. Zemelman (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. ANTHROPOS Ediciones, Barcelona (España).

- En fin, una tercera dimensión tiene que ver con el cambio global que estamos viviendo las sociedades nacionales. Aquí hay solo incertidumbres y contradicciones: se debilita la presencia protagónica de la política y del Estado en los procesos de desarrollo que se impulsan desde las esferas centrales; se pierde el sentido de pertenencia de los procesos y logros efectivos con las acciones del desarrollo; se debilita el sentido público del "nosotros" en las decisiones para el desarrollo ya que siempre hay unos que diseñan y otros que ejecutan. Se trata, entonces, de recuperar los **sentidos de la política y de la ciudadanía**, lo que es sólo posible en el ámbito de lo local, donde viven su cotidianidad y sus sueños de desarrollo los beneficiarios directos de éstos.

De esta manera estas tensiones nos fueron mostrando nuevos sentidos para esta relación fundacional: la educación pareciera ser un componente para el desarrollo de las personas, para instalar una cultura del cambio en los sujetos del desarrollo y para encontrar los nuevos sentidos de futuro que deben adquirir la política, la ciudadanía y la calidad de vida, con las acciones de desarrollo que sean capaces de construir los actores involucrados.

Se trata entonces, de un nuevo paradigma que no tiene nada que ver con los énfasis teóricos que tenía esta relación, en el pasado reciente de América Latina.

Para los efectos de este artículo proponemos tres apartados que permiten caracterizar ciertas coordenadas estructurales que debe tener en cuenta este cambio paradigmático de la relación "educación y desarrollo"; así, en un primer apartado analizamos los escenarios del pasado que siguen sin resolverse en América Latina y que seguirán condicionando las acciones de desarrollo que se impulsen. En un segundo apartado, queremos profundizar en la comprensión teórica-conceptual que conllevan las nuevas propuestas de desarrollo humano auto sustentable en América Latina. Y un tercer apartado que se centra en la comprensión de la educación para el desarrollo humano y en una proposición pedagógica para entrar desde ahora en la concreción de una educación para el nuevo paradigma de desarrollo al que aquí nos adherimos.

2.- LOS ESCENARIOS ACTUALES PARA EL DESARROLLO SOCIAL Y ECONÓMICO DE AMÉRICA LATINA.

Entre los años 1965 y 1975 era común encontrar en América Latina diversos programas de Desarrollo Económico-Social, sectoriales o nacionales, que vinculaban las acciones organizacionales y de intervención/inversión tecnológica y productiva, impulsados por los gobiernos nacionales, con procesos de **capacitación a los recursos humanos que eran sus beneficiarios directos**. Se hablaba entonces de una educación fundamental y funcional al desarrollo productivo, que debía entenderse como un componente explícito de tales Programas de Desarrollo. Pero curiosamente en ninguno de estos programas el componente de formación/capacitación se vinculaba con la construcción de sujetos sostenedores de su propio desarrollo, ni con la escuela como potenciadora de conciencias para el desarrollo; más aún se hacía la distinción de que la escuela formaba para la vida y ésta

educación para el desarrollo tenía que ver con la formación instrumental/funcional para las acciones del desarrollo³, asumidas por actores adultos.

A partir de los años 1980, concomitantes con las Dictaduras Militares en América Latina, fundamentalmente con iniciativas del propio movimiento social (Organizaciones Políticas e Iglesias, principalmente) o de Organismos no Gubernamentales, se impulsan procesos que vinculan la relación "Educación y Desarrollo" con acciones de organización política de los sectores populares y de la emergencia democrática de proyectos nacionales de "**Respeto y Defensa de los Derechos Humanos**", entre otros, la posibilidad de tener un trabajo digno y bien remunerado. Se asocia entonces, el concepto educación a la formación de una conciencia ciudadana, funcional y fundamental para el re-inicio de la vivencia democrática. Y aquí la construcción de conciencia política se subordina a las coordenadas sistémicas de recuperar la democracia. En este contexto, se objetiviza o naturaliza la relación educación y desarrollo también desde una perspectiva instrumental. Tampoco en tal relación se incluye la escuela. Se concibe esta formación valórica y política de la democracia como un tema transversal para la escuela, pero nunca como un tema curricular vertical para la formación democrática de la sociedad nacional⁴.

Después de estos dos énfasis distintivos en la historia de esta relación, prácticamente ella desaparece en el vocabulario desarrollista, ya que el lenguaje economicista que se instala en la década de los años 1990, la educación es una variable social sistémica que se concibe como una inversión privada para incluir y sumar individuos competentes al modelo de mercado social capitalista dominante, y para los sectores sociales excluidos, una inversión pública subsidiaria no necesariamente funcional al desarrollo capitalista moderno.

Transcurrida más de la mitad de la primera década del Siglo XXI, principalmente preocupados por el aumento de las inequidades y polarizaciones en el goce de los beneficios del desarrollo económico capitalista y constatando además que la presencia reguladora del Estado se debilita en cuanto a política de inversión pública, reaparece la necesidad de instalar esta relación. Se habla ahora de buscar el equilibrio del desarrollo capitalista **humanizándolo en sus efectos prácticos**. Entre otros equilibrios se busca la valoración de la política como sentido cultural; el crecimiento económico con la intención de redistribuir el usufructo social de tal avance material, impulsar el desarrollo local auto-sustentable en la perspectiva de integrarse al mundo globalizado. Con estos equilibrios se aspira a una relación entre "Educación y Desarrollo" más centrada en los sujetos y en los procesos que éstos vivan, más que en los resultados alcanzables.

Se explicita entonces una necesidad vinculante entre los actores locales de los procesos efectivos de desarrollo económico y social, con el propósito de llegar a

3 Sobre esta distinción recomendamos ver, entre otros muchos textos, ICIRA "Educación y Reforma Agraria", varios autores, 1969, Chile; también, CREFAL. "Educación y/o Alfabetización Funcional para el Desarrollo", Boris Yopo (Org), 1970, México; en fin, Boris Falha (1998), "Capacitación de Recursos Humanos para el Desarrollo Rural", Cahiers du Recherche, Instituto de Altos Estudios Sociales, París.

4 Recomendamos ver: CEPAL/UNESCO. (1992). "Conocimiento y Educación, ejes de la transformación económica con equidad". UNESCO, Santiago de Chile. Ahí se explicita muy bien la concepción educativa diferenciadora que venimos comentando.

tener un lenguaje y una función complementaria y colaborativa de los actores diversos que se desarrollan, con el Estado subsidiario y regulador.

Pues bien, en esta nueva emergencia, esta relación pareciera venir con significaciones epistemológicas y políticas distintas, sin embargo, los escenarios en que ella debe instalarse y potenciarse, siguen siendo los mismos en América Latina. Y, a nuestro entender, si no se ponderan suficientemente y no se analizan en toda su complejidad y contradicción las coordenadas que van mapeando los procesos de desarrollo humano, me temo que seguiremos sumando fracasos con estos procesos impuestos, ahora por nuevos iluminados del desarrollo local y sustentable.

Es un hecho que el creciente proceso de globalización y modernización de las relaciones capitalistas de producción y usufructo de bienes materiales y no-materiales disponibles para el desarrollo de los individuos y las sociedades, son muchos y variados; sin embargo, para el interés de nuestro análisis, aquí destacamos aquellos escenarios que nos parecen más pertinentes para la comprensión de la instalación histórico-situacional de la relación "Educación y Desarrollo" en América Latina. En particular, nos interesa analizar y comprender 4 de estos escenarios latinoamericanos, en su subordinación más inmediata con la globalización capitalista moderna actual.

2.1. Explosión de los conocimientos y facilidad de los accesos a la información científico-técnica disponibles en el mundo.

Sin duda este escenario es determinante tanto para las decisiones políticas del desarrollo como las pertinentes a las políticas de innovación educativa. El desafío cultural es poner a disposición de los ciudadanos las informaciones claves que le permitan tomar decisiones fundadas en sus respectivos campos de acción vital. Y se trata de informaciones claves, ya que en la actualidad es impensable la erudición informativa (anteriormente provenientes de rigurosos diagnósticos de necesidades y de estudios bibliográficos sobre estados del arte en la materia). La información disponible en cualquier mercado o campo del saber científico y técnico es tan inmensa en cantidad y calidad, que si el ciudadano que debe decidir no tiene o no maneja los códigos para acceder a las claves del conocimiento, simplemente es un analfabeto y su acción será siempre ambigua e ineficiente.

Esta situación que se constituye en una actualización cognoscitiva en los países capitalistas desarrollados y que van conformando el capital social y cultural que construye sujetos y sociedades, en realidades como las de América Latina, se nos muestra como un problema de insuficiencia científica y cultural estructural.

En efecto, el débil manejo de códigos actualizados y de fuentes proveedoras de informaciones confiables, en varios campos del saber en nuestra región, son claramente desiguales en calidad y en cantidad y no están equitativamente disponibles para todos los ciudadanos en el aparato institucional nacional. En este sentido, el acceso a informaciones científicas y socioculturales claves, que permitan

tomar decisiones fundadas o con cierta probabilidad de éxito, son insuficientes y desactualizadas.

Por otro lado, mientras estos accesos se instalan más próximos al mundo local y de los sectores populares o de los sectores medios bajos en los países desarrollados o de desarrollo pujante, constituyéndose en la fuerza informática del mundo local, en los países subdesarrollados o de desarrollo emergente, estas bases informáticas son más incompletas y disfuncionales para lo local, generando con ello situaciones de desconfianza e inseguridad en el uso de las fuentes de datos e informaciones disponibles, lo que sin duda esta información no-confiable va instalando la percepción social de una realidad cotidiana limitante para el desarrollo de estos mismos sectores sociales.

En síntesis, este escenario amplio y explosivo de conocimientos e informaciones científicas y tecnológicas, se nos desenvuelve en América Latina con características contradictorias, sin embargo, su empoderamiento social es un requerimiento indispensable para la relación "Educación y Desarrollo".

2.2.- Persistencia y complejización de la pobreza.

La pobreza es una expresión estructural de la mala redistribución de los beneficios y las oportunidades que han tenido los sectores populares y medios bajos de la población regional y que les hace acumular indicadores de fracasos, necesidades insatisfechas y poca esperanza de calidad de vida, en todos los ámbitos de la vida nacional. Se trata entonces, de una realidad histórica de siempre, y que encuentra su explicación causal en la incapacidad política que han tenido sus diversos gobiernos nacionales de turno para corregir esta estructura distributiva del ingreso y la ganancia nacional. Funcionalmente siempre los estados nacionales han protegido la propiedad privada y la concentración de la riqueza en pocas manos, haciendo con ello que la pobreza persista y evolucione como una realidad endémica en la región.

La estructura distributiva del ingreso promedio regional y su manifestación en ingresos per cápita se mantienen relativamente estables en América Latina y claramente diferenciados por sectores sociales. Su evolución en las últimas tres décadas a niveles de crecimiento comparado con el mundo desarrollado muestra que la pobreza en América Latina se mantiene y en algunos países ella ha aumentado, en términos absolutos. Los indicadores más optimistas (MIDEPLAN, 2004, por ejemplo para Chile⁵; o de la CEPAL y PNUD para el resto de América Latina)⁶ señala que la estructura distributiva del ingreso en la región es menos del 5% de la población concentra el 54,6% del ingreso nacional, mientras que el 56,9% de la población se queda con el 12,6% del ingreso. Cifras parecidas se repiten a nivel de cada país, dónde no existen excepciones de ningún tipo.

5 Ver: Manuel Castells, (2005). "Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial". F.C.E. Editores, Santiago (Chile). Pág. 71. Informe de MIDEPLAN, 2004, citado por este autor.

6 Ver: CEPAL. "Panorama Social de América Latina. Informes 2001-2002 y 2003-2004" y también de PNUD (2004). "Desarrollo humano en América Latina. Más pobreza para gobernar el futuro". Santiago.

Esto explica el porqué todavía la pobreza es una realidad dominante en las sociedades latinoamericanas, que ella se mantiene y crece, y que evoluciona inversamente a los macro indicadores de progreso en la región, que continúa manteniendo la concentración de la riqueza en minorías nacionales, generando con ello una situación que se sigue legitimando en el funcionamiento político y social del modelo económico capitalista vigente.

Sin embargo, cuando se avanza a la comprensión cualitativa de la pobreza, en términos de indicadores que se refieren a la calidad de vida y a las posibilidades de acceso que tienen las poblaciones pobres y los sujetos populares de la región para sobrevivir con dignidad, la situación dominante continúa siendo la misma desde hace más de 50 años, esto es, las pocas oportunidades de progreso humano de calidad que ofrecen las sociedades nacionales a estos sectores sociales.

En fin, todavía la polarización territorial, al interior del espacio urbano, entre campamentos populares y colonias o condominios privados, continúa siendo el criterio de discriminación y segmentación de los servicios básicos para la población y naturalmente, los que pueden pagar los altos precios de sus prestaciones eficaces, concentran la calidad de vida deseable democráticamente para toda la sociedad nacional.

2.3. La profundización democrática de las decisiones políticas efectivas: hacia una ciudadanía de derechos y deberes.

La organización de la vida social en torno a la defensa de la propiedad privada sobre la producción y distribución de los bienes nacionales y mundiales, la conservación de la familia y a los proyectos individuales de desarrollo, basados en la competencia y el éxito individual, son, tal vez, los indicadores de mayor éxito cultural que dejaron en América Latina los regímenes militares y las democracias protegidas que se sucedieron de las Dictaduras nacionales. En efecto, el individualismo y egoísmo que se instalan en la convivencia social, amparados por un modelo económico que impulsa al consumismo y a la transformación del **ciudadano** en la ostentación del **tener**, generan una mentalidad de realización valórica y de relaciones sociales basado en el éxito individual, la competitividad, el oportunismo social, el control de la libertad y autonomía del otro, son algunos rasgos relacionales que imperan en nuestra convivencia social latinoamericana.

Así, mientras las acciones políticas tienden a liberalizar la vida social y el acceso a la información diversificada, todavía la autonomía de decisión de la mujer, o de los jóvenes o de las minorías étnicas, sexuales y sociales, sobre sus propias opciones culturales, entre otras, la vivencia del cuerpo y la valoración de los sentidos estéticos o éticos, no se traducen en normas e instituciones abiertas a la tolerancia y al reconocimiento de lo diverso.

En este sentido, seguimos siendo sociedades tremendamente conservadoras y discriminadoras, todavía sustentada en la desconfianza a la libertad y en el

temor a la diversidad, particularmente cuando ésta se vincula al sexo o a la vida familiar moderna, donde ser **solidario y complementarios** es una exigencia para la convivencia democrática y en que la **participación ciudadana**, es una característica del desarrollo social moderno.

A lo anterior hay que agregar la vivencia de la gestión pública de las políticas, las estrategias y los recursos que se destinan al desarrollo de las personas y al mejoramiento de la calidad de vida en las mismas.

Si hay rasgos que predominan en la gestión política de la vida social e institucional regional, son la centralidad en las decisiones y en el control del pensar y el hacer ciudadano. Todavía las reformas institucionales a los aparatos de Estado, no se transforman en prácticas de gestión del desarrollo descentralizado y tendiente a la autonomía local y regional. Todos los indicadores de gestión pública, en cualquier sector de la vida nacional, todavía muestran que las prácticas burocráticas, controladoras y centralistas continúan concentradas en los ministerios sectoriales del gobierno de turno y cuando se llegan a desconcentrar algunas de estas funciones, se siguen reproduciendo las mismas prácticas de gestión; la modernidad del estado sigue mostrando la **protección de la inversión pública**, más que la apertura a la inclusión ciudadana en su definición y realización.

Se trata, entonces, de países tremendamente centralizado, donde las buenas intenciones democráticas todavía no se transforman en prácticas reales, porque se sigue mirando a la sociedad desde los gabinetes ministeriales, sin saber de lo que somos capaces de pensar, sentir y hacer sobre nuestro propio desarrollo los actores reales. Esto en el caso de las políticas sociales (educación, salud, vivienda, previsión social y transporte público) es de una ambigüedad inimaginable. Se impone en todos estos ámbitos los diseños de soluciones de los "iluminados", de los expertos, que definen y diseñan políticas para los "otros", pero ellos mismos no viven en lo "público", nacieron y viven en lo "privado" y no pueden empoderarse del otro porque simplemente no lo conocen, no lo comprenden ni en sus lógicas ni en sus prácticas.

En este contexto la relación educación y desarrollo adquiere un sentido de complementariedad y en tal perspectiva esta vinculación podría ser un aporte fundamental para instalar esta cultura de la tolerancia a lo diferente, en las acciones de formación escolar y no-escolar. Para esto habría que comenzar por comprender la experiencia educativa popular, así como los referentes teóricos que sustentan la existencia de propuestas colaborativas en redes sociales⁷.

7 En relación a tales sustentos teóricos nos parece extremadamente interesante el trabajo de investigación en salud pública que ha realizado la Intendencia de la Provincia de Rosario (Argentina). En esta investigación y desde una perspectiva habermasiana, se avanza a la apertura de las instituciones públicas de salud a la participación de los usuarios, en la definición de la política y del uso de los recursos que se disponen en las redes institucionales de atención primaria y curativa de salud. Ver: M.Rovere (1999). *Redes en Salud; Un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la Comunidad*. Rosario, Ediciones de la Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte.

2.4. Por último, un cuarto escenario que condiciona la vivencia del mundo moderno es justamente la diversificación de los lenguajes sociales y culturales que se instalan en la convivencia social.

El escenario de la diversidad de lenguajes y de prácticas sociales que se entrecruzan en América Latina, tiene que ver directamente con las respuestas que construyamos sobre:

- ¿Cuáles son las formas o maneras de ser y de estar los latinoamericanos en nuestras respectivas realidades naturales y culturales diferentes?

- ¿Cuáles son las identidades o ejes de identidades que nos constituyen como región de América Latina?

En las respuestas que construyamos hay varios elementos implicados.

a) En primer lugar, hay una realidad histórica que nos une y nos desune, precisamente por las lecturas que hacemos de nuestro mundo natural y culturalmente diverso. Se trata de una historia no suficientemente desarrollada desde el punto de vista antropológico. Hoy si se pregunta sobre lo que es el ser latinoamericano, la respuesta mostraría una diversidad de orientaciones y sentidos. ¿Y qué habría de común en esta diversidad? Tal vez habría una mezcla de culturas y de maneras de estar en el mundo, que van conformando una historia común de sentimientos y acciones contradictorias y ambiguas. Se trata, entonces, de rescatar esta historicidad y al hacerlo ver cómo ella se va constituyendo en esta multiculturalidad.

Este ser así constituido, es una mezcla de lo pasional, lo racional, lo intuitivo, la expresión corporal y el ritmo; es una mezcla de formas de estar en y con el mundo. De aquí deberían surgir las orientaciones para la construcción de nuestras identidades diversas.

b) Pero también hay un segundo elemento que hay que incluir para comprender esta diversidad. Este surge del conjunto de normas, aspiraciones, proyectos y valores que caracterizarían esta diversidad histórica. De repente se pierde el sentido propio de estas representaciones que conforman la vida social latinoamericana; por momentos suena a organización inauténtica, ésta que impera en las sociedades nacionales. Lo importante es el sentido de mezcla, de hibridación social y cultural, de antropología del mestizaje étnico y cultural, que van conformando el sentido colectivo de pueblo y que por tener, en su origen, bases y fuentes de hibridaciones diversas, van también conformando razones, pensamientos, sentimientos y ritmos de pueblos diversos, que pueden llegar a potenciarse, complementariamente, como unidades en la diversidad.

c) Un tercer elemento que resulta del ejercicio histórico de la razón híbrida, es la visión epistemológica del saber sabio. ¿Qué es la ciencia, qué es el conocimiento científico en la realidad latinoamericana? La ciencia, viendo por ejemplo las construcciones aborígenes de las altas culturas en el Cuzco o en Guatemala o

en el mismo México, es la sabiduría como representación y explicación armónica de la realidad. Pero, ¿qué tiene que ver este episteme armónico con la permanente ambigüedad ecléctica en que se mueve la ciencia y los científicos oficiales actuales, que se instalan en las Universidades y en los Centros de Estudios de América Latina?

Los resultados de las investigaciones "científicas" y sus publicaciones muestran una concepción inarmónica del conocimiento: la ciencia no explica la práctica de los actores situados y el testimonio vivencial; éstos no se encuadran en las conceptualizaciones derivadas por los científicos. De esta manera, se llega siempre al corolario, de la necesidad de conciencia y racionalidad popular, ya que se supone que los científicos y los intelectuales si las tienen. ¿Pero es esto representativo de una construcción epistemológica latinoamericana?

A lo mejor el devenir de la ciencia social oficial latinoamericana, centrada desde su origen en la postura más positivista, en la cual la relación del conocimiento de la nada con la explicación empírica causal en la realidad, es la certeza o verdad del conocimiento, debería articularse con la razón intuitiva del todo armónico, constituyéndose así la base para una epistemología fundada simultáneamente en la razón argumentativa y en la intuición discursiva, próxima a la explicación mágica o naturalista del pensamiento indeterminado.

De esta manera la "ciencia fundacional" sería la sabiduría del buen vivir en armonía comunitaria.

- d) Un cuarto elemento, que debería estar presente en esta comprensión de la diversidad latinoamericana, es cómo viven los niveles de conciencia y de organización en su existencia cotidiana las diferentes poblaciones y realidades locales latinoamericanas. Y aquí es particularmente interesante el tema del espacio en la relación entre lo público y lo privado. ¿Cómo se viven ambos espacios? ¿Por qué en el espacio privado se asumen conductas que no se hacen en el espacio público? ¿Y por qué en el espacio público se muestran conductas que no se asumen en el espacio privado? Esta dimensión de entender la existencia individual y social en las realidades espaciales, también es otro de los elementos activos que debería tener esta comprensión antropológica de "lo latinoamericano".
- e) Un quinto elemento es lo relacionado con lo ideológico y la religiosidad, la vivencia de la religiosidad. Hay en estas prácticas una mezcla entre lo ritual ortodoxo, las prácticas paganas que se introducen en las prácticas religiosas; se trata de una práctica que va construyendo un sentido antropológico de la divinidad. Por ejemplo, en el medio popular latinoamericano el lenguaje ofensivo está relacionado con la madre; la mayor ofensa es la ridiculización de la maternidad, no por el hecho biológico de la parición en sí, sino por la desnaturalización del acto de la reproducción o de la creatividad de lo humano. Es como lo que más se aproxima a la dimensión de un Dios que no permite la reproducción humana por el sexo, sino como un acto todopoderoso del creador, como un acto autopoyético propio del creador.

Por aquí aparece una dimensión de lo divino como acción anti-humana que

todavía no se ha sabido reflexionar, a pesar de la existencia de la teología de la liberación. De repente pareciera que la teología de la liberación es una teología intelectual que se impone a la teología que debiera surgir de la práctica religiosa popular; esto lo dicen pensadores, entre otros L. Boff y R. Vidales,⁸ que cuestionan la teología de la liberación como una teología de intelectuales, aunque se plantee como propuesta destinada a sectores populares. El juego de imponer una racionalidad religiosa positivista a una práctica mágica de vivir la divinidad, es un tema que es muy interesante de repensarlo teológicamente en América Latina, particularmente cuando se procura romper con el autoritarismo y la verticalidad en la organización eclesial, avanzando a una iglesia de los pobres, a una pastoral de la humanización solidaria de lo divino.

- g) Un último elemento tiene que ver con las características psicosociales, bioantropológicas y éticoculturales diversas que asumen las necesidades especiales de los más diversos grupos poblacionales que existen como "**minorías culturales**", muchas veces invisibles para la sociedad oficial y los gobiernos de turno, pero que están ahí o acá como realidades o identidades legítimas propias. Me refiero a las identidades de los jóvenes, las de género, las de la vejez, las de los dañados sociales y psíquicamente, las de las etnias, las que tienen las poblaciones con alguna dificultad de aprendizaje, en fin, todo lo que constituye en América Latina "lo diferente".

¿Cómo comprenderlos a todos ellos dentro de un mundo que le cuesta asumirse en su historia y en su realidad diversa?

Es todo lo anterior lo que nos lleva a pensar que la educación para el desarrollo debiera implicar el rescate de los sentidos que conllevan estos escenarios y situados desde ellos, avanzar a la comprensión, aceptación e inclusión de las coordenadas de realidad que ellos enmarcan, de tal manera de que podamos proyectar visiones posibles de futuro, con las acciones educativas y de desarrollo que construyamos desde ahora.

3.- ENTONCES, UNA NUEVA COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO COMO ACCIÓN INTERSUBJETIVA.

Si hay una evolución conceptual importante en este último tiempo en América Latina es la precisión del concepto desarrollo; en este sentido nos pareció más inclusiva de lo que en la actualidad se debe entender por desarrollo la definición que nos propone S. Boisier: "Como es crecientemente reconocido en la literatura, el concepto de desarrollo tiende a ser más y más interpretado como el logro de condiciones culturales, institucionales, éticas, políticas, y por cierto económicas, condiciones de entorno que potencien la transformación de los seres humanos en verdaderas **personas humanas** dotadas de dignidad, de subjetividad, de sociabilidad, de trascendencia, entes dialógicos en los caules conviven sus

8 El grupo de teólogos y filósofos vinculados al DEI de Costa Rica, entre otros Raúl Vidales (1983) y Leonardo Boff (1981), de quienes tomamos sus posturas críticas ante la teología de la liberación, siendo ellos mismos algunos de sus autores más documentados.

características biológicas y espirituales, estas últimas productoras del conocer, el hacer y del amar.⁹

¿Qué es lo que más nos llama la atención de este concepto?

Es justamente que nos refresca la mirada a que nos estaban acostumbrando los economistas, sociólogos y politólogos de América Latina, de entender siempre el desarrollo como una intervención exógena a los beneficiarios, cuyas acciones se validan en logros materiales, sociales y políticos que alcanzan los individuos y las sociedades, en cuanto resultados y ordenaciones funcionales al sistema económico dominante. En esta propuesta sistematizada de Boisier nos gusta la complejidad de elementos que se incluyen en su definición, pero sobre todo en la centralidad del logro desde los sujetos instalados en sus mundos reales y que se potencian como seres del conocimiento, del afecto y de la acción al desarrollarse como actores del cambio.

La comprensión subjetiva, intersubjetiva e institucional de este concepto nos coloca de lleno en el entendimiento vinculante del desarrollo con la educación; especial y esencialmente con la educación. Aquí diría que está la mirada epistemológica distinta de la relación Educación y Desarrollo. Profundicemos un poco sobre esta última afirmación.

3.1. El cambio paradigmático en la relación INTERVENCIÓN POLÍTICA Y DESARROLLO.

- Una primera comprensión de esta relación es entender el desarrollo como una acción humana que evoluciona intersubjetivamente (dialógicamente diría Paulo Freire) hacia una potencialidad de cambios indeterminados, pero cada vez con más calidad de vida para los actores que participan del desarrollo. Inmediatamente surge la crítica hacia el mero crecimiento como sinónimo de desarrollo. El desarrollo entendido como evolución de la potenciación indeterminada de actores para lograr modos de vida de más calidad y de mayor humanidad, tiene que ver con procesos que van construyendo modos de vidas de más armonía y felicidad por los logros materiales y no-materiales que van conquistando los actores "ennación"¹⁰.

Se trata entonces de un desarrollo centrado en los actores y en cuanto tal, siempre un proceso de realización entre sujetos que se complementan en la acción de realizarse y de cambiarse en sus relaciones intersubjetivas, sociales y materiales. Se trata de un cambio de mundo en el que el desarrollo deja de ser una intervención solo externa a los sujetos que se desarrollan, para ser una acción de crecimiento humano en acción. En consecuencia, el desarrollo deja de ser una acción política

9 S. Boisier "(2006). "América Latina en un medio siglo (1950/2000): el desarrollo, ¿dónde estuvo?". En Revista Investigaciones Regionales, N° 9, Otoño 2006. Asociación Española de Ciencia Regional, Barcelona. Pág. 146.

10 Estamos haciendo analogía con el concepto inacción que nos sugiere Francisco Varela cuando afirma que todo sujeto se construye intrínseca e intersubjetivamente en una acción existencial/situacional con el mundo y su transformación. Ver: F. Varela (2000). El fenómeno de la vida. DOLMEN Ediciones, Chile. Págs. 286 y ss.

definida desde el Estado, para llegar a ser una acción política asumida desde los actores que se desarrollan y en cuanto tal, una utopía de construcción social indeterminada y siempre posible según el nivel de involucramiento y compromiso de los propios actores con el mejoramiento de su vida material y no-material.

- Otra comprensión fundamental es la ubicación territorial (temporal y situacional a la vez) de las acciones del desarrollo. Y aquí también hay una orientación conceptual y procesal diferente: el territorio es el habitat productivo, social, cultural y geográfico donde los actores se posicionan y conviven cotidianamente, esto es, **su mundo local**. Sin embargo, como el ámbito de las decisiones (legales, económicas, cognoscitivas y vinculantes) que enmarcan e intervienen en las acciones no son sólo endógenas, sino también exógenas al mundo local, necesariamente la comprensión de esta autonomía hay que concebirla en una relación sistémica, donde lo exógeno contribuye a la posibilidad de una nueva cultura de gobierno y en la toma de decisiones para eficientizar la acción comunal o local.

3.2. El desarrollo local como comprensión SISTÉMICA.

Tal vez lo más importante de esta descentralización de la decisión política del desarrollo, es llevar lo público como posibilidad de re-encantamiento de los actores reales con la política y avanzar, entonces, a la superación de una serie de representaciones temerosas sobre el **buen gobierno**. Entre otros aspectos de esta **subjektivización de la política pública**¹¹, está justamente la comprensión de la relación sistémica de los ámbitos y actores del desarrollo local y sus posibles articulaciones.

- Comprensión de la relación de los ámbitos endógenos (locales) y exógenos (nacionales o provinciales) como una realidad sistémica que genera acciones descentralizadas y de promoción de la autonomía asociativa entre los actores y agencias locales; para esto el gobierno del Estado nacional puede ser determinante para la potenciación de las acciones de desarrollo. Entre otros aspectos a considerar estarían:
 - La flexibilidad para definir necesidades propias del desarrollo con los beneficiarios;
 - La discusión y priorización de la inversión pública de acuerdo a criterios determinados y acordados con los beneficiarios directos;
 - La disposición de los recursos humanos profesionales y técnicos de las instancias centralizadas a nivel de la realidad local de los beneficiarios;
 - La generación de lenguajes comunes que establezcan relaciones de respeto

¹¹ Nos parece muy interesante a este respecto el planteamiento de Lechner sobre "la dimensión subjetiva de la política" que muestra la centralidad de la política como redescubrimiento de su sentido cultural/convivial y no exclusivamente como ejercicio del poder. Ver: N. Lechner (2002). Op.cit. Capítulo VI.

mutuo entre agencias de intervención y beneficiarios locales (cultura de la diversidad que reconoce la legitimidad del otro);

- En fin, hacer de la política y la inversión pública una acción de inclusión de los actores locales (en este sentido es que rescatamos la expresión de Habermas: "abrir exclusas de la decisión en políticas públicas a la participación de los beneficiarios o usuarios").¹²
- Pero también se trata de entender el desarrollo como un **proceso cognitivo significativo y socialmente efectivo**, que es necesario por igual a todos los actores involucrados con el desarrollo; cada uno desde su situación de vida y su posición de poder. Y aquí entramos de lleno al tema de la **educación**.

4.- UNA EDUCACION PARA EL DESARROLLO CRÍTICO-CONSTRUCTIVO DE LOS SUJETOS DEL DESARROLLO.

Estamos aceptando el hecho que se trata de una educación crítica-transformativa que ya hemos planteado con fuerza y argumentos en otras oportunidades¹³, sin embargo para los efectos de este texto resumimos sus aspectos esenciales en lo que sigue.

4.1.- La EDUCACIÓN necesaria.

Si entendemos la educación como práctica de la autonomía y de la liberación de las conciencias alienadas a una determinada realidad histórica del capitalismo, entonces ella se nos devela en una relación crítica entre conocimiento significativo y socialmente útil y procesos de formación de una ciudadanía activa. En esta afirmación hay varios conceptos que requieren ser comprendidos.

- En primer lugar la **educación como práctica**. Es decir, la educación es una relación social entre sujetos en formación, que pueden ser y tener capitales sociales y culturales diversos, pero que en el diálogo, en la comunicación van descubriendo sus niveles de conciencia y de posicionamiento en la vida. Cada cual con su especificidad y su legitimidad de origen. Y esto independientemente de su edad, de su calidad socioeconómica, de su raza y de su género. Lo importante es la relación formativa que se establece entre ellos, formativa desde el conocimiento y sobre todo en sus calidades de sujetos en devenir de ser.
- Pero no es cualquier práctica formativa, sino una que posibilite la **autonomía de los sujetos y la liberación de sus conciencias de cualquier alienación**

12 Ver: J.Habermas (1999). *Facticidad y validez*. Editorial TROTTA, Madrid (España).

13 Ver: R. Pinto (2006). *Currículum crítico-transformativo, una pedagogía que busca su rumbo*. Editorial de la Universidad Católica. Santiago, Chile (En prensa). Hay una pequeña síntesis de este libro en el artículo: R.Pinto (2002). "Aproximación a los fundamentos filosóficos de una pedagogía crítica latinoamericana". En: Revista EXTRAMUROS N° 2, Revista de la UMCE, Santiago, Chile.

dependiente. Sin duda el concepto autonomía es fundamental en la formación de un ciudadano activo, se trata que el sujeto en su formación como persona asuma su calidad histórica y su potencialidad innovadora, para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. Y a esto debería contribuir la educación. Por tanto, no es una educación repetidora de conocimientos instalados sino una formación que posibilita al sujeto para descubrir su potencialidad como innovador, como emprendedor.

- Pero junto a él el concepto de práctica liberadora de la conciencia alienada. La conciencia no se libera en el lenguaje sino en la acción de liberarse y esta acción genera a su vez un nuevo lenguaje que funda relaciones de autonomía y de colaboración entre los sujetos actuantes en sus respectivas realidades situacionales (locales, comunitarias, territoriales, familiares, laborales, etc.). Esto es lo que hace de la educación una práctica continua y en permanente evolución. La alienación es una expresión de adaptación, de inmovilidad, de acomodamiento, de falta de autonomía para proyectarme en el tiempo, en que traslado a otro mi capacidad de decir mi palabra y de pensar de mí mismo. Generalmente no somos conscientes de nuestras alienaciones, pero sí testimoniamos en nuestras actitudes y comportamientos nuestras adhesiones a lo que dependemos. Y esto se da en cualquier práctica vital y por eso la necesidad de que la educación sea crítica y provocadora de nuestra conciencia.
- Otro concepto implicado en nuestra definición de educación es su carácter práctico-situacional. Hay que entender que toda educación es producto y resultado de una situación histórica de la cultura y de la sociabilidad de los educandos en una determinada realidad social/institucional. Hoy día en América Latina y en el mundo entero vivimos una cultura de la globalización neoliberal/capitalista, que va determinando sentidos y normativas de adaptación y validez de los sujetos en formación a esta realidad dominante. En esta relación dominante, lo éticamente válido se entiende en las relaciones de éxito individual, medidos en indicadores de logros en el ámbito del consumo y del tener. En esta relación dominante la lógica de la inclusión/exclusión es la reguladora del éxito de los sujetos que se integran al medio laboral y socio-cultural.
- Para los efectos sociales, siempre la educación institucionalizada y formal (escolar, en un sentido amplio) o no-formal (también en un sentido amplio), tiene la misión de instalar a los educandos al mundo que se representan los grupos o clases o sectores socio-económicos que deciden sobre lo "normal", lo "conveniente" y lo "armonioso" para la convivencia política y cultural de la sociedad. De aquí el carácter ideológico de la educación y su funcionamiento como **aparato de Estado**, que homogeniza conciencias, conocimientos, valores, relaciones y comportamientos según el mundo representado por quienes seleccionan y organizan el proceso formativo.
- Pero si se quiere avanzar a una educación que prepare actores para el desarrollo autónomo y crítico de sus beneficiarios, que procure la participación de éstos en las decisiones que orientan y organizan las acciones del desarrollo y que los haga solidarios en los procesos y resultados que implican tales acciones, entonces la pregunta sería:

¿Cuáles serían las características de esa educación, desde el punto de vista de los objetivos, contenidos, actividades y formas de gestión formativa que correspondería definir y operar?

4.2.- Hacia una PEDAGOGÍA PARA EL DESARROLLO.

Si aceptamos la premisa que el desarrollo es una acción que requiere sustentabilidad en el tiempo y en el espacio en que se operacionalizan sus acciones, entonces la educación que el Estado requiere debe contemplar la acción formativa de sus actores involucrados en las acciones mismas (beneficiarios directos, tanto individuales como colectivos, que van asumiendo en sus acciones su conciencia desarrollista) y los actores que son formados en la potenciación de esa misma conciencia desarrollista para instalar una cultura de la innovación, el emprendimiento y el cambio permanente. Estos actores de continuidad espacial y temporal del desarrollo, son los niños, jóvenes y adultos jóvenes que están formándose en el sistema institucional escolar (desde la educación preescolar y hasta la universitaria).

Por tanto una **pedagogía para el desarrollo** debe ser válidamente diseñada para ambas realidades educativas. Sin el ánimo de agotar esta reflexión, nos parece interesante sugerir aquí algunos elementos de selección y organización pedagógica que debieran asumir las acciones formativas que se vinculan con el desarrollo local.

1. Volviendo a nuestra definición de educación que proponíamos en el apartado anterior, hay ahí un primer criterio seleccionador y organizador de los objetivos y contenidos que deberían privilegiar las acciones educativas para el desarrollo; este es: **relacionar críticamente el conocimiento estructural, erudito, escolar, formalizado, oficial (como quiera llamarse) con saberes y aplicaciones necesarias que surgen de las acciones del desarrollo.**
2. Este criterio nos lleva a entender lo que debiera ser un principio organizador de los objetivos, contenidos y actividades de la acción formativa: **estos componentes deben potenciar los espacios de diálogo y construcción del conocimiento significativo y útil para cada acción del desarrollo, así como la reflexión y el trabajo en equipo.**
3. Se trata entonces que el educador, los educandos, las relaciones temporales y espaciales que construyen entre ellos y el contenido o conocimiento que nuclea cada acción formativa en particular, deberían ser organizados como **comunidades de aprendizaje**¹⁴, en las cuales las relaciones pedagógicas se fundan en la co-responsabilidad del enseñar y el aprender, y en donde la variables del conocimiento instalado en los Programas de Estudio es un elemento que se

¹⁴ Si bien es cierto lo que se entiende por "comunidad de aprendizaje" tiene un espectro amplio en la literatura educativa más progresista, aquí nos adscribimos y suscribimos la propuesta de Donatila Ferrada, quien entiende por esta situación formativa como una expresión operacional del **currículum crítico comunicativo**. Ver: D. Ferrada (2006). "Una experiencia Innovadora en la formación de Profesionales de la Educación: comunidades de aprendizaje en Concepción". Ponencia en XV Seminario Internacional sobre Formación de Profesores en el MERCOSUR/CONOSUL. Rio Grande del Sur (Brasil).

mezcla y re-significa con el conocimiento emergente desde los sujetos en acción, para crear un nuevo conocimiento más pertinente a la respuesta que buscan los sujetos y a su utilidad para el mejoramiento de la calidad de vida de los que enseñan y aprenden. Se trata de una pedagogía que re-encanta a los sujetos del aprendizaje para una formación continua y permanente de su propia condición y capacidad de sujeto generador de nuevos mundos cognitivos y afectivos.

4. De esta manera, los conocimientos estructurales que promueve el desarrollo, que se basa en las racionalidades cognitivas exógenas que se proponen como políticas y estrategias de dinamización e intervención en el medio local, se discuten y se confrontan con los conocimientos emergentes que aportan los actores locales, para que en una síntesis endógena (pedagógica innovadora) se construyan los conocimientos funcionales que se efectivizan en cada acción del desarrollo.
5. Así podría hablarse de una cultura pedagógica innovadora que selecciona y organiza el aprendizaje en torno a contenidos y actividades relevantes para cada sujeto interviniente en la formación y que, como resultado inmediato, adquiere las capacidades y la conciencia para ser ciudadano activo del desarrollo local autosustentable o potencia su conciencia emprendedora para la continuidad y mejoramiento de la calidad de vida personal y local.
6. Por último, la necesidad de centrar la reflexión y el análisis pedagógico en un conocimiento contextualizado. Aquí adoptamos el concepto de contextualización que hemos estado proponiendo en nuestras investigaciones socioeducativas y curriculares¹⁵ y que define la misma como el proceso mediante el cual el centro educativo y los docentes toman decisiones y desarrollan acciones cognitivas y valóricas, a partir de una propuesta curricular oficial, con la finalidad de hacer más pertinente el contenido curricular a transmitir y otorgarle mayor identidad a la acción pedagógica de los profesores.

Se trata de operacionalizar un enfoque socio-constructivo del contenido del plan de formación, lo que implica considerar la contextualización pedagógica del conocimiento y los valores, desde las perspectivas siguientes:

- comprensión de la contextualización como intención estratégica del planeamiento de la acción pedagógica;
- comprensión de la contextualización como objetivo y contenido del proceso de planeamiento curricular de aula y

¹⁵ En la Facultad de Educación de la PUCCH, hemos estado investigando desde hace 8 años la capacidad profesional que tienen los Centros Escolares del sistema educativo chileno, bajo cualquier modalidad y dependencia, y los educadores chilenos, para llegar a contextualizar los Planes y Programas de Estudios elaborados por el MINEDUC. Lo indagado hasta ahora nos permite afirmar que los diseños "inteligentes" señalados como obligatorios por el Ministerio son adoptados y adaptados por los Centros Escolares y que la contextualización de pertinencia hacia el tipo de educandos y realidades contextuales que deben considerar los centros escolares y los docentes, para llegar a conocimientos significativos y aprendizajes de calidad, sólo son imitaciones homogeneizantes de lo impuesto por tales diseños. Ver: Meza, I.; Pascual, E.; y Pinto, R. (2003). "La política de producción curricular en la reforma educativa de los noventa". Revista de Investigaciones Educativas, Vol. 10, Revista de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. De los mismos autores (2006). "La contextualización como estrategia de construcción curricular". Boletín de Investigación Educativa, Vol. 22, N° 1, Revista de la Facultad de Educación, PUCCH, Santiago, Chile.

- comprensión de la planificación curricular para el aula como herramienta pedagógica ordenadora de la acción formativa que debe impulsar el profesional docente.

Según estos indicadores pedagógicos, la propuesta del desarrollo humano hasta aquí sustentada adquiriría la orientación de una formación válida para cualquier sistema o modalidad educativa, de actores presentes y potenciales de tal proceso de desarrollo local.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. GEDISA Editorial, Barcelona (España).
- BOFF, L. (1981). *La fe en la periferia del mundo. El caminar de la Iglesia con los oprimidos*. Editorial SOL TERRAE, Presencia Teológica, Santander (España).
- BOISSIER, S. (2006). "América Latina en un medio siglo (1950/2000): el desarrollo ¿dónde estuvo?". En: Revista Investigaciones Regionales, N° 9. Asociación Española de Ciencia Regional, Barcelona (España).
- CASTELLS, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. FCE Editores, Santiago (Chile).
- CEPAL. *Panorama Social de América Latina. Informes 2001/2002 y 2003/2004*. Santiago (Chile).
- CEPAL/UNESCO (1992). *Conocimiento y Educación, ejes de la transformación productiva con equidad*. UNESCO, Santiago (Chile).
- CONICYT. *Panorama de la Investigación Científica en Chile. Series 2000 a 2006*. Santiago (Chile).
- CREFAL. *Educación y alfabetización funcional para el desarrollo rural. Serie "Monografías"*, Editorial Barco de Papel/CREFAL. Pátzcuaro (México).
- FALHA, B. (1996). *Créations sociales dans la Réforme Agraire Chilienne*. Harmattan, Paris (Francia).
- FERRADA, D. (1998). *El Currículum Crítico Comunicativo*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid (España).
- FERRADA, D. (2006). "Una experiencia innovadora en la formación de profesores: Comunidades de Aprendizaje en Concepción". Ponencia en XV Seminario Internacional "Formación de Profesores en el MERCOSUR/CONOSUL", Porto Alegre (Brasil).
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores S.A., México.
- HABERMAS, J. (1999). *Facticidad y Validez*. Editorial TROTТА, Madrid (España).
- HABERMAS, J. (1998). "Nuestro breve siglo: las continuidades poderosas". Nou Cicle, El Color del Progreso, Magazine on-line.
- ICIRA (1969). *Educación y Reforma Agraria*. Varios autores. Ediciones ICIRA, Santiago (Chile).
- LECHNER, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM Ediciones, Santiago (Chile).
- MEZA, I.; PASCUAL, E. Y PINTO, R. (2003). "La política de producción curricular en la reforma educativa de los noventa". En: Revista de Investigaciones Educativas, Vol. 10, Universidad de la Frontera, Temuco (Chile).
- MEZA, I.; PASCUAL, E. Y PINTO, R. (2006). "La contextualización como estrategia

- de construcción curricular*". En: Boletín de Investigación Educacional, Vol.22, N° 1, Facultad de Educación, PUCCH, Santiago (Chile).
- PINTO, R. (2006). *Currículum crítico-transformativo para la educación latinoamericana. Una pedagogía que busca su rumbo*. Editorial Universidad Católica, Santiago (Chile).
- PINTO, R. (2002). "Aproximación a los fundamentos filosóficos de una pedagogía crítica latinoamericana". En: Revista EXTRAMUROS N° 2, Revista de la UMCE, Santiago (Chile).
- PNUD (2004). *Desarrollo humano en América Latina. Más pobreza para gobernar el futuro*. Informe Regional. Santiago (Chile).
- ROVERE, M. (1999). *Redes en Salud: un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la Comunidad. Municipalidad de Rosario*. Ediciones de la Secretaría de Saluda Pública/AMR, Instituto Lazarte, Rosario (Argentina).
- VARELA, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. DOLMEN Ediciones, Chile.
- VIDALES, R. (1983). *La esperanza en el presente de América Latina*. Editorial DEI, Colección Economía-Teología, San José (Costa Rica).
- ZEMELMAN, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. ANTHROPOS ediciones, Barcelona (España).

AUTONOMIA PROFESIONAL Y REFLEXION DEL DOCENTE: UNA RESIGNIFICACION DESDE LA MIRADA CRITICA

Domingo Bazán y Loreto González¹
Universidad Humanismo Cristiano

RESUMEN

Este artículo busca resignificar y complejizar la noción de profesionalización docente relevando la dimensión de autonomía profesional que algunos autores han aportado a la comprensión de la situación actual del profesorado. Este esfuerzo está orientado por una mirada sociocrítica –los intereses cognitivos propuestos por J. Habermas- permitiendo esbozar una tipología de la capacidad de reflexión del docente que transita desde una autonomía profesional de orden instrumental hacia la construcción de una autonomía profesional emancipadora y transformadora.

Palabras claves: Profesionalización docente - autonomía profesional - reflexión del docente - pedagogía crítica.

Abstract

This article attempts to rethink the notion of the teaching profession by rising the dimension of professional autonomy that some authors have developed to the comprehension of the current situation of the teaching profession. This effort is oriented by a social critical perspective–the cognitive interests proposed by J. Habermas- permitting to outline a typology of the capacity of reflection of the teaching profession from an instrumental order toward the construction of an emancipating and transforming professional autonomy.

Key words: The teaching profession- professional autonomy- rethinking of the teaching profession- critical pedagogy.

1. LOS FUNDAMENTOS DE LA PROFESIONALIZACION

Forma parte del ideario moderno la valoración y búsqueda de la formación profesional para los nuevos miembros de la sociedad. En este contexto, ser profesional o desempeñar una profesión nos sitúa en un determinado escenario de prestigio y de status social o, al menos, de cierto orgullo personal por las competencias intelectuales, morales y económicas desplegadas para llegar a ser un profesional. Y para los que no logran esta categoría, preferentemente actores

1 Domingo Bazán es Profesor de Cs. Naturales y Biología. Dr©. En Educación. Loreto González es Educadora Diferencial y Psicóloga. Magíster en Investigación Educativa.

de clases populares y deprivadas, una profesión (o "tener un cartón") representa uno de los mayores anhelos para alcanzar movilidad social.

Según esta descripción, tener una profesión es algo dicotómico: se tiene o no se tiene. En los hechos, se es profesional y se goza de ciertos privilegios, o no se es profesional y se está obligado a ocupar puestos laborales menores, de baja estabilidad, exigua remuneración y mínimo prestigio social. Entendiendo, con todo, que mientras más democrática llega a ser la sociedad, más personas se sumarían al "carro de la victoria", accediendo a los beneficios de una creciente escolarización y a la obtención de una profesión (preferentemente en universidades y centros de educación superior).

Sin embargo, hoy se acepta que haya profesiones que, como un colectivo, no son tan profesiones como otras, generándose una demanda social de profesionalización que implica procesos complejos y situados de legitimación social asociados a las distintas tensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas que la mutación modernidad-posmodernidad nos ha venido planteando².

En este contexto, especialmente en el marco de la educación pública, diversos diagnósticos sociales y pedagógicos han dado cuenta de una formación y desempeño profesional de los profesores y educadores que los ubica en el grupo de las profesiones menos profesionales³. Esto es, como semi-profesiones o, dicho con más optimismo, en proceso (forzado) de profesionalización⁴. En la reforma educacional chilena se ha hablado exactamente de profesionalización docente⁵. Algunos estudios recientes dan cuenta, lamentablemente, de una tarea pendiente en esta materia, pese a los importantes esfuerzos desplegados en la última década⁶.

Con todo, si queremos comprender la raíz de la demanda de profesionalización, es necesario situarnos en la perspectiva de la modernidad como paradigma de base, escenario a partir del cual se define y legitima el trabajo y las profesiones

2 Es importante advertir que la idea de la profesionalización también encuentra disidentes. Al respecto, Burbules y Densmore entienden que ésta comete tres errores: (a) ignora el proceso por el que las ocupaciones se convierten en profesiones (en este sentido, el llamado a la profesionalización se basa en una visión ahistórica de cómo una profesión llega a ser lo que es; (b) supone que una ocupación puede seleccionar algunos aspectos de la profesionalización sin tomar otros; y, (c) hacen de la profesionalización la prioridad número uno de la reforma educativa en Estados Unidos. Para estos autores, *el profesionalismo de la docencia* se ha convertido en una ideología, en un sistema de creencias que contiene una parte de percepción que sirve también para oscurecer cuestiones importantes, es una ideología –agregan– que tiene que ver con las conflictivas expectativas que nuestra sociedad demanda de los profesores. Cfr. Burbules, N. y Densmore, K. (1992). *Los límites de la profesionalización de la docencia*. Madrid: Educación y Sociedad.

3 Cfr. Messina, G. (2000). "Formación docente: reflexionando acerca de sus desafíos". En: Varios autores. *La docencia revalorada. Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*. Lima: Tarea.

4 Véase Davini, M. c. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós. Esta autora conecta la profesionalización con la falta de autonomía profesional, resaltando nitidamente las dimensiones políticas y de control burocrático que conlleva la profesionalización docente. Afirma que el maestro nunca ha sido autónomo, pero que hoy lo es menos que ayer.

5 En general, se ha argumentado que la profesión docente ha vivido complejos procesos históricos y sociales que han resultado regresivos y antiprofesionales, configurando un docente típicamente proletariado, desintelectualizado y carente de un discurso transformador o sociocrítico. La crítica más evidente, en todo caso, se refiere a su desempeño profesional en cuanto el profesorado no demuestra eficiencia en provocar que sus alumnos aprendan más. Cfr. González, L. (2002). *Construcción de la Autonomía Profesional Docente. Una mirada al interior de los procesos formativos de la Carrera de Educación Básica de la UAHC*. Tesis para Optar al Grado de Magister en Investigación Educativa. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

6 Algunos diagnósticos, incluso, han causado un gran desánimo en Chile entre las instituciones formadoras de pedagogos. Cfr. OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de Educación. INFORME*. Santiago de Chile: OCDE.

modernas. En efecto, en el mundo moderno el ejercicio de una actividad laboral u oficio supone niveles altos de especialización y preparación. Estamos hablando de una sociedad moderna, altamente dinámica y compleja, caracterizada por la división del trabajo y la diferenciación de roles y funciones, distante de un mundo premoderno donde la familia era central y donde todos hacían de todo. Hoy día no todos podemos hacer de todo, no se puede ser profesor, médico y abogado, a la vez. De hecho, nos preparamos y capacitamos en instituciones reconocidas formalmente de modo de quedar habilitados para incorporarnos en un ámbito laboral definido por la división social del trabajo y por la exigencia de contar con papeles o documentos que avalen dicha especialización.

Tener una profesión, por lo tanto, implica ocupar un determinado lugar en la sociedad, implica poseer un status que depende de lo que la sociedad valora. Así, podemos señalar que una profesión constituye la manera moderna de ejercer una actividad legitimada, legitimidad que es supraindividual, pre-existente y simbólica, es decir, responde al conjunto de valoraciones y creencias que definen lo importante al interior de la modernidad: racionalidad, experticia, universalidad, objetividad científica, emancipación, control del entorno, prestigio social, etc.

Tal como la Reforma Educacional Chilena declara, el desafío de profesionalización docente es uno de los mayores temas a abordar para lograr una transformación social y educacional profunda⁷, esto es así, pues, el profesorado se encuentra ubicado en alguna parte intermedia del largo y sinuoso camino de construcción de la profesión docente, y en ningún caso goza de plena legitimidad en cuanto profesional.

En este contexto, el profesional no es quien simplemente ejerce una actividad, porque eso es más bien cumplir o desarrollar un oficio o actividad cualquiera. Y ser profesional no es sólo ser eficiente porque, como hemos insinuado, también es eficiente quien vende plantas, perfumes o alfombras. De este modo, no es automáticamente profesional el profesor que llena el libro de clases cuando hay que completarlo o el profesor que llega responsablemente a la hora, que tiene cero faltas en su hoja de vida o que suele vestir de corbata y chaqueta. No hay aquí necesariamente un profesional que es tal debido a la legítima congruencia que muestra con los valores más conspicuos de la modernidad⁸.

Si queremos operacionalizar de mejor modo lo que significa ser profesional podemos recurrir a los siguientes parámetros de profesionalización (o rasgos básicos de la constitución de un profesional)⁹:

7 En los recientes procesos de reforma educacional se ha diseñado un conjunto importante de acciones orientadas por esta idea de profesionalización, destacando, entre otros, a) los programas de perfeccionamiento fundamental del profesorado, b) las becas y pasantías al extranjero, c) el programa de fortalecimiento de la formación inicial docente (en el caso chileno, el llamado: FFID) y d) la construcción de estándares de desempeño docente en el marco de la buena enseñanza. Para una mirada más global, véase: Rivero, José (2000). *Educación y Exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Lima: CIPAE/Tarea.

8 Cfr. Imbernón, F. (1996). *La Formación del Profesorado. Formar para Innovar*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.

9 Adaptado de Gyarmati, G. et. al. (1984). *Las profesiones. Dilemas del Conocimiento y del Poder*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- **Preparación o calificación:** esto alude a la condición de tener dominio formal y sistemático sobre el propio tema, es decir, que los médicos estudien medicina, los abogados sepan sobre leyes y filosofía del derecho, que los arquitectos aprendan sobre arquitectura, etc. En el caso de la Pedagogía, supone que los pedagogos sepan de Pedagogía.
- **Clausura cognitiva:** este es un parámetro más exigente que el anterior en cuanto se demanda un claro dominio, experticia o apropiación de un conocimiento en particular. Remite a la idea de una parcela de la realidad -o de un modo de ver dicha realidad- que sea de interés y dominio exclusivo, no de otras profesiones. Es decir, la profesión exige contar con un enfoque o recorte propio de la realidad.
- **Autocontrol o autorregulación:** se refiere a la Ética, a la constitución profesional por la vía de poseer un conjunto discernido y aprobado de normas y principios de comportamiento propios. Las profesiones deben, en este sentido, ser capaces de normar o regular lo que está prohibido, permitido y exigido en sus respectivas acciones laborales, en el ejercicio de su rol profesional. Pasa lo mismo en Arquitectura, Psicología, Pedagogía: las profesiones tienen o deben tener un Código de Ética conocido, vigente y respetado.
- **Poder e influencia social:** el poder es básicamente "lograr que otros hagan lo que yo quiero que se haga" y la influencia, por su parte, supone la versión del poder basada notoriamente en el elemento simbólico. La fuerza genera poder, la riqueza, también, pero la inteligencia y la consistencia moral generan, más bien, influencia. Ambos tienen relación pues, a través de ellos, logramos que otros escuchen y modifiquen su conducta según nuestras demandas éticamente orientadas, fuertemente argumentadas y demostradas. En este contexto, las profesiones están llamadas a cumplir un rol social: desde la legítima defensa de sus intereses corporativos hasta desarrollar una labor de servicio público, de orientación e influencia social en el resto de la sociedad. Una profesión fuerte y creíble posee un gremio o agrupación con poder e influencia social.
- **Estatus epistemológico (o científicidad):** Esto remite a uno de los parámetros más relevantes de las profesiones: la capacidad para producir saberes propios. Como las profesiones tienen que ver con el mundo moderno y lo que se valora hoy día es la producción de conocimiento científico (a la manera de las ciencias naturales, positivistas o dominantes, o sea, con leyes universales, con objetividad, etc.), las profesiones ameritan tener sostenida actividad científica¹⁰.

En suma, la profesionalización pretende dar cuenta de una dinámica compleja

10 Si repasamos estos criterios pensando en la labor pedagógica, la docencia no podría ser considerada una profesión estrictamente hablando, porque prácticamente no cumpliría más que con el requisito del título y, en parte, con relativa autonomía para desempeñar sus tareas. Por ello, diversos enfoques sociológicos la han encuadrado en lo que han llamado "semiprofesiones". Cfr. Alliaud, A. (1995). "Pasado, presente y futuro del magisterio argentino". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA)*, Año IV, N° 7: 2-9. Buenos Aires: Miño y Dávila.

de modificación de la labor de los educadores en los nuevos contextos socio-educativos, empero, como veremos a continuación, la profesionalización debe ser re-significada a partir de la pregunta por el enfoque paradigmático que subyace en ella. Esto es así puesto que, de suyo, hay una profesionalización enmarcada en la lógica de la modernidad que omite cuestiones cruciales de la lógica pedagógica más transformadora.

En este sentido, en lo que sigue, la autonomía profesional es mostrada como una dimensión relevante de la profesionalización docente que quiebra la mirada positivista y tecnocrática de buena parte de las demandas de profesionalización existentes.

2. DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE A LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL

De las características distintivas de una profesión antes señaladas queremos resaltar que la pedagogía, concebida como una profesión, está en cuestionamiento y que una forma de visualizar posibles vías de acercamiento a la profesionalización docente requiere de la valoración y desarrollo de una práctica reflexiva por parte del profesorado¹¹.

La actividad reflexiva es asumida aquí como un fenómeno social, entendiendo con ello que la reflexión es una actividad presente de la especie, que no puede ser tal sino se basa en acciones presentes y pasadas de otros miembros del género humano. Al respecto, resultan aclaradoras las ideas de Gramsci sobre la concepción del hombre como una serie de relaciones activas en el cual, aunque la individualidad tiene máxima importancia, no es el único elemento de necesaria consideración: "Si la individualidad propia es el conjunto de relaciones en las que interviene cada individuo, hacerse una personalidad significa entonces adquirir conciencia de tales relaciones, y modificarse la personalidad significa modificar el conjunto de esas relaciones"¹². Se concluye, luego, lo difícil que resulta conceptualizar la reflexividad al margen de la historia humana.

Por otro lado, se asume que toda actividad práctica tiene una fuerte dimensión semiótica, donde el lenguaje, como conciencia práctica, asume un papel instrumental, teniendo por tanto un carácter objetivo y subjetivo inseparables que denota la unidad dialéctica entre práctica y reflexión. Dicho en otros términos, es este componente lingüístico -cargado de significados, símbolos y signos de carácter social- el que permite una dialéctica entre representaciones y acción práctica. Abordar la práctica pedagógica en una dimensión reflexiva implica necesariamente asumir el hecho educativo en toda su complejidad, esto es, su dinamismo, su singularidad, su naturaleza contextualizada y donde necesariamente se conjugan elementos valóricos e instrumentales.

11 Giroux, H. (2002). "Los profesores como intelectuales públicos". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. N° 1, UAHC.

12 Gramsci, A. Citado en: Murueta, M. (1990). *La Psicología y el Estudio de la Praxis*. México: UNAM/Enep. Iztacala.

De este modo, si volvemos a la consideración de que la profesionalización docente se constituye sobre la base de ciertas características valoradas en la modernidad, la primera de ellas alude a la capacidad de los docentes para ir construyendo su propia reflexión epistemológica sobre el hecho educativo, es decir, su capacidad para construir su propio saber pedagógico. Ello, insistimos, sin desconocer que la educación es un fenómeno complejo y multidimensional que convoca a distintos profesionales y que, en este sentido, no es un hecho acabado sino en permanente elaboración¹³.

Se ha ido comprendiendo, además, a partir de una mirada problematizadora de orden socio-crítica, que la práctica pedagógica es un escenario donde se reconocen las complejas interrelaciones y contradicciones entre los sujetos educativos, la institución, los procesos de formación y la sociedad¹⁴. Reconocer la práctica reflexiva como un fenómeno de construcción social relacionado con aspectos éticos y dialógicos del sujeto, en un contexto social particular, implica ir descubriendo gradualmente ciertos supuestos teóricos que subyacen en esta interrelación y problematizar las posturas existentes sobre el quehacer formativo y profesional de los educadores, a la luz de concepciones emancipadoras del saber pedagógico¹⁵.

En este sentido, para alcanzar este desafío de profesionalización se torna necesario revisar las diversas formas que han prevalecido en torno a la formación docente y la práctica profesional, llegando a visualizar la racionalidad que subyace a sus planteamientos¹⁶, en el entendido que son éstas las que informan y conforman diferentes maneras de visualizar y concretar en la formación, un docente con características determinadas de profesionalización.

De ahí que sea necesario plantear que, en lo referente a la formación, desempeño y desarrollo profesional de los profesionales de la educación, ha prevalecido una preocupación en torno a la profesionalización docente que ha invisibilizado la pregunta por la racionalidad subyacente en este proceso, suponiendo que el interés cognitivo para demandar profesionalización es una constante y no una variable compleja para entender ¿qué estamos comprendiendo por profesionalización cuando queremos mejorar la función social y educativa de los profesores?.

Esta omisión no es menor dado que, si se define la profesionalización como racionalidad técnica, como científicidad explicativa o como un mero dominio de un saber disciplinario experto, la reflexión y la autonomía del docente quedan relegadas a un segundo plano y la propia profesionalización del pedagogo se convierte en frustración o en simulacro de desarrollo profesional. De paso, se distrae la atención en torno al diseño de políticas públicas que doten de mayor reflexividad y autonomía

13 Cfr. Ducoing, P. y otros (1988): "La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa". *Formación de Docentes y Profesionales de la Educación. Estado de Conocimiento*. Cuaderno 4. México.

14 Bazán, D. (1996). «Psicopedagogía: El Misterioso y Olvidado Espacio Extraesuela». En Careaga, R. (Ed.). *Tradición y Cambio en la Psicopedagogía*. Santiago: Universidad Educare-Bravo y Allende Editores.

15 Como las que se sugieren en Ayuste, A. et al. (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica*. Barcelona: Graó.

16 El tema de las racionalidades está presentado en: Ruz, J. y Bazán, D. (1998). "Transversalidad Educativa. La Pregunta por lo Instrumental y lo Valórico en la Formación". *Pensamiento Educativo*, N° 22, PUC.

al profesorado, problema que posee dimensiones tanto políticas como epistemológicas y pedagógicas.

Por ello, la pregunta por la profesionalización docente debe ser leída ahora como la pregunta por la naturaleza y sentido de la autonomía profesional, siendo éste un concepto complejo, atravesado también por la disputa entre las racionalidades instrumental y valórica, con vistas a promover una autonomía profesional que hace referencia a un sujeto crítico (reflexivo) y creativo, capaz de transformar su propia realidad socioescolar.

Realizar este análisis resulta más aclarador si se siguen las ideas de Jürgen Habermas¹⁷. Según esta mirada, la racionalidad se manifiesta de formas diferentes en los grupos sociales, siendo la expresión de ésta, aquello que determina lo que los grupos sociales distinguen como conocimiento. Por esto, las acciones educativas pueden ser promovidas y comprendidas a partir de diversas racionalidades. Este autor distingue tres intereses cognitivos básicos, en la perspectiva de que el conocimiento por sí solo no es suficiente para preservar y reproducir la especie: un interés técnico orientado al control, un interés práctico orientado a la comprensión y por último, un interés emancipador, a partir del cual Habermas realiza su contribución más relevante y original, siendo éste el propio de aquellas ciencias de orientación crítica¹⁸.

En este derrotero, mirado desde la concepción de conocimiento que se tiene y en función del peso de la racionalidad axiológica, es posible distinguir:

- un modelo de autonomía profesional marcadamente eficientista (donde los valores no aparecen como problema pues son universales e indiscutibles, es decir, se trata de una visión de raíz positivista);
- pasando por una concepción más práctico-hermenéutica (donde los valores tienen más peso, pero se trataría de valores universales y absolutos, valores que son tales a partir de la conciencia de las personas);
- hasta llegar a una concepción de la autonomía desde referentes crítico sociales (donde los valores se construyen consensuadamente, son históricos y se ligan con la tarea de emancipación de las conciencias).

En suma, es posible plantear la existencia de una concepción de autonomía profesional en la cual ser crítico y creativo (dos slogan de la reforma) no es sino la búsqueda de sentido ético en la escuela y la sociedad, a partir de la cual el profesor se convierte en un legítimo agente de transformación y desarrollo moral, operando según las reglas mínimas de la argumentación y la convivencia democrática.

17 Los planteamientos de Habermas sobre la naturaleza del conocimiento humano y las relaciones entre teoría y práctica no tuvieron su origen en el ámbito de la teoría educativa, sin embargo, resultan coherentes y aportadoras cuando se quiere analizar, cuestionar y comprender la naturaleza de las prácticas pedagógicas que se dan en un contexto innovador. Cfr. McCarthy, Th. (1988). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Editorial Tecnos.

18 Cfr. González, L. (2002). Op. cit.

3. LA AUTONOMÍA PROFESIONAL EN UNA MIRADA HABERMASIANA

El tema de la autonomía profesional, como se ha sugerido, aparece en la actualidad como emergente y fundamental en todo discurso pedagógico y social, más aun si lo ligamos al tema de la formación docente. Ocurre que las demandas que hoy se le hacen a la formación de docentes, y con ello al desempeño de los profesores, se orientan hacia la consideración de la autonomía profesional como un imperativo cuyo valor viene asociado a la necesidad de consolidar nuevos enfoques en torno a la educación y la pedagogía.

En este contexto, la autonomía profesional, al igual que muchos otros términos, comienzan a ser utilizados desmedidamente, perdiendo con ello su verdadero sentido y quedando muchas veces vacío de significado. Es necesario detenerse a reflexionar en torno a las reales significaciones que en la actualidad el tema de la autonomía profesional puede esconder y aportar, más aún en un contexto sociocultural donde cada vez más se acepta la diversidad de interpretaciones, originadas -como veremos- desde una racionalidad particular, distante de otras racionalidades, poseedora de pretensiones de validez diferentes y cuya comprensión representa una tarea intelectual no menor.

La autonomía profesional esconde en la actualidad muchos significados que muestran la urgente necesidad de realizar avances en la construcción de conocimientos relativos al mismo. Es necesario argumentar y sustentar la autonomía profesional desde una perspectiva que la visualiza como un proceso dinámico y de construcción permanente, ligada con aspectos personales, relacionales y sociales presentes en la formación¹⁹.

Lo anterior se plantea porque, al fin de cuentas, como docentes que anhelamos la formación de ciudadanos autónomos en todos los niveles educativos, no podemos desconocer que orientamos nuestra labor pedagógica sustentados en una forma especial y particular de concebir la autonomía, de comprenderla y de propiciarla en el día a día. En este sentido, estamos una vez más frente a un problema epistemológico ligado a cuestiones relevantes de la pedagogía.

Si la autonomía profesional es una construcción social, supraindividual y permanente, probablemente hemos de comprenderla en relación a los ideales democráticos como escenarios donde está presente una obligación moral que implica para los pedagogos un momento de discernimiento moral: una reflexión en torno a ciertos valores y compromisos morales que guían su actuar; y, luego, desde allí, el desafío de formar sujetos críticos, reflexivos, con altas capacidades creativas que a la base tienen la idea de transformación, tanto personal como social.

19 Cabe advertir, con todo, que la búsqueda de autonomía profesional constituye un proceso complejo en que "reclamar autonomía profesional no implica desligar al Estado de sus responsabilidades. El ejercicio de la autonomía requiere de condiciones de todo tipo y parece irresponsable apelar a la autonomía de los docentes cuando no se crean en absoluto esas condiciones. La apelación a la autonomía en esos casos sólo redundaría en una intensificación de las tareas y en una derivación de las responsabilidades hacia quienes no pueden rechazarlas porque deben asumir todos los días la tarea de educar (...) Por lo tanto, profesionalizar implica brindar condiciones profesionales". Cfr. Feldman, D. (1996). "Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales". *Revista Novedades Educativas*, Año 8, N° 72:12-13. Buenos Aires.

De ahí la idea de recurrir a *la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento* propuesta por Jürgen Habermas²⁰.

Siguiendo las ideas de este autor, se puede plantear que lo que está a la base del actuar humano son intereses, como orientaciones fundamentales hacia la racionalidad. Ello, en el sentido que la especie humana posee un interés fundamental por preservar la vida, estando dicho interés enraizado en una vida organizada mediante el conocimiento y la acción. Yendo más allá del hecho de que existe una relación entre la orientación fundamental de la especie humana hacia la preservación de la vida y el conocimiento, Habermas afirma que la forma en que opera esta orientación determina lo que se considere conocimiento. Con ello, quiere decir que la racionalidad se manifiesta de formas diferentes en los grupos sociales, siendo la expresión de esa racionalidad aquello que determina lo que los mismos distinguen y valoren como conocimiento. Las acciones educativas, de acuerdo a estos planteamientos, pueden ser promovidas y comprendidas a través de diversas racionalidades o, dicho de otra forma, a través de una racionalidad cuyas pretensiones de validez son muy diferentes.

Habermas, como ya hemos señalado, distingue tres intereses cognitivos básicos, en la perspectiva de que el conocimiento por sí solo no es suficiente para preservar y reproducir la especie²¹. Esto implica, según este autor, que saber y acción no pueden considerarse autosuficientes y desligados para la producción de conocimiento, en especial si consideramos que las prácticas pedagógicas son una construcción social, donde conocimiento y acción interactúan determinados por un interés cognitivo particular.

Resulta interesante analizar el concepto de interés en la perspectiva de este autor, en el sentido que no sugiere o no debe sugerir una reducción naturalista de determinaciones lógico-trascendentales. Más bien se alude a intereses como a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y la autoconstitución posibles de la especie humana, bajo las cuales los seres humanos orientan su actuar. Al referirlo a los intereses cognitivos se alude a orientaciones generales o estrategias de conocimiento que guían los distintos tipos de investigación, esto es, diversos modos de acercarse a la realidad para conocerla, comprenderla y transformarla.

Si nos situamos en las diversas concepciones de conocimiento podemos señalar que la autonomía profesional docente ha sido determinada a su vez por diversos

20 Recordemos que para Habermas, la razón y la ciencia se han convertido en herramientas de dominación más que de emancipación. Concibe un futuro en el que la razón y el conocimiento trabajen en pro de una sociedad mejor, en el cual la comunicación humana no debería estar sujeta a la dominación del Estado y los ciudadanos racionales deberían poder actuar en la sociedad de forma libre en el ámbito político. Como parte de la Escuela de Frankfurt, Habermas posee inspiración neomarxista y sostenía que el marxismo, al igual que cualquier otra doctrina, debía someterse a la crítica. Es más, la función de la 'teoría crítica' era analizar detalladamente los orígenes de las teorías en los procesos sociales, sin aceptarlas de inmediato como hacían los positivistas, ya que ello sería aceptar implícitamente procesos y condiciones de los que el hombre ha de emanciparse. Afirmaba, por otro lado, que las ciencias no están libres de valores, sino que conllevan supuestos implícitos cuya condición de valor está oculta por su evidente obvedad. Estos juicios de valor, como la conveniencia de dominar la naturaleza mediante la tecnología, deben 'desenmascarse' y exponerse a la crítica. Cfr. Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.

21 Cfr. Grundy, Sh. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. Morata: Madrid. Con todo, los aspectos centrales de la teoría del conocimiento están desarrollados en su libro "Conocimiento e Interés" donde describe los intereses que subyacen a todo tipo de conocimiento. Cfr. Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.

modelos de formación que han derivado de sus supuestos formas diferentes de entenderla. En este sentido se puede distinguir tres orientaciones que serán descritas en lo que sigue.

4. LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DE UNOS, ES UNA JAULA PARA OTROS (EL INTERÉS TÉCNICO)

El interés técnico posee raíces antropológicas profundas y se relaciona con el imperativo de una forma de vida ligada al trabajo por medio del cual se busca la predicción y el control de los acontecimientos que se producen en el entorno natural.

Los procesos de formación –y la noción de autonomía profesional, en la dimensión que aquí quieren ser abordados- requieren ser analizados, revisando las principales tendencias que han sido defendidas y fundamentadas, tanto epistemológica, teórica como pedagógicamente, a lo largo de la historia. Cada una de estas tendencias, como ya se señaló, supone diversas formas de entender la formación docente y de conceptualizar la autonomía de los profesores.

Desde esta perspectiva, se puede plantear que la práctica profesional que ha propiciado tradicionalmente la formación de profesores ha sido concebida desde una racionalidad cuyas pretensiones de validez han estado orientadas por un interés técnico o instrumental, basado en la necesidad de sobrevivencia, control y reproducción, tanto de la especie misma como de ciertos valores considerados relevantes para la sociedad.

Esta racionalidad ha implicado la configuración de una formación docente que ha hecho del oficio de enseñar algo dependiente, que ha separado la concepción de la educación (tarea de intelectuales que elaboran el conocimiento pedagógico) de su ejecución (labor asignada a los educadores como aplicadores de ese conocimiento). Todo ello con la consiguiente fragmentación, reduccionismo y tecnificación de las tareas²².

Coherentemente con lo anterior, el papel del docente se ha visto reducido al de un ejecutor de programas en los que no ha tenido ninguna participación. Su competencia profesional se restringe de esta manera al dominio técnico de unos métodos para alcanzar unos resultados previstos, implicando ello una jerarquía entre conocimiento y práctica.

La práctica -como aquella dimensión esencial del conocimiento profesional- ha tenido una consideración de segundo orden, quedando la autonomía del pedagogo reducida a un atributo o cualidad personal dependiente de directrices técnicas, que fijadas desde afuera, imposibilitan toda propuesta creativa y transformadora ante las situaciones emergentes, particulares y contextualizadas que caracterizan toda práctica educativa.

22 Este docente técnico ha sido formado en el *modelo tecnicista eficientista* que apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad y donde el profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. Cfr. Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.

Este modelo de autonomía profesional ha estado marcado por su carácter eficientista, donde el compromiso moral no tiene espacio para los docentes, en tanto los valores no aparecen como problema pues son universales e indiscutibles.

La consideración de la práctica pedagógica profesional como la aplicación de ciertos procedimientos y técnicas para conseguir determinados fines deja, de esta forma, reducida la autonomía del profesor a una acción sobre los objetos para obtener de ellos unos resultados deseados. Hay aquí un concepto de autonomía ligado a status o atributo, donde para nada se visualiza para el educador la posibilidad de orientar su acción según unos valores que den sentido a su labor y le permitan respuestas creativas frente a situaciones de incertidumbre propias de toda práctica educativa.

Un proceso de formación innovador, de acuerdo a estos planteamientos, requiere dar pasos importantes en función de dejar atrás una racionalidad que ha restado la posibilidad de otorgar a los pedagogos espacios de participación, reflexión, creatividad e innovación en su quehacer pedagógico²³.

5. AUTONOMÍA PROFESIONAL ADQUIERE SENTIDO COMPRENSIVISTA (EL INTERÉS PRÁCTICO)

Avanzar hacia una nueva comprensión de la formación docente orientada hacia la autonomía profesional, requiere de la promoción de acciones educativas orientadas por intereses distintos.

Situados en una racionalidad de carácter práctico-hermenéutico, la formación se orienta a la comprensión, basada ésta en la necesidad fundamental de los seres humanos de vivir en el mundo formando parte de él, comprendiéndolo e interactuando con el mismo, con todas las implicancias morales que ello implica.

Siguiendo a Habermas, un saber y una acción orientados por un interés práctico ya no pueden estar determinados por el éxito de un conjunto de operaciones que surgen como consecuencia de ese saber ni por unos valores universales e indiscutibles. Por el contrario, quedan determinados por la medida en que los significados representados e interpretados por las personas, propician o no la elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral.

Se trata por tanto de un actuar intersubjetivo, aspecto que nos sitúa en el ámbito de la interacción, que desde una racionalidad comunicativa nos conecta con el diálogo, la deliberación, la reflexión y el consenso, aspectos que no han tenido espacio en la perspectiva técnica e instrumental que ha imperado en la formación y que por tanto se busca alcanzar.

El logro de lo anterior supone focalizar nuestra mirada en la utilización de un tipo de lenguaje que no se reduzca a los límites impuestos por la manipulación técnica.

²³ De ahí que se apele, en contextos de transformación de la escuela, a la existencia de una creatividad de raigambre socio-crítica. Cfr. Bazán, D. y otros (2004). *Sociocreatividad y Transformación. Ideas para problematizar la creatividad en perspectiva social*. Santiago: UAHC.

Se hace necesario entonces comprender a los seres humanos capaces de lenguaje y acción en constante interpretación recíproca y en función del entendimiento mutuo en las situaciones prácticas de la vida.

La consideración actual de que la práctica educativa y pedagógica posee por naturaleza características que tienen que ver con lo imprevisto, lo emergente, con la incertidumbre y el conflicto, nos revela la necesidad de transitar en los procesos de formación hacia acciones que estén orientadas por un interés con pretensiones prácticas, en el sentido de favorecer y propiciar destrezas, actitudes y capacidades que están estrechamente ligadas con la reflexión, el diálogo y los juicios autónomos en un contexto social particular.

El encuentro con la base reflexiva del quehacer pedagógico -desde la formación inicial- permite la recuperación de aquellas competencias que desde una racionalidad instrumental quedaban subordinadas al conocimiento científico, o excluidas de su análisis y consideración.

Una formación que se orienta por un interés práctico, supone un profesional reflexivo²⁴, que investiga en el contexto de su práctica²⁵. La práctica educativa, desde esta perspectiva, se constituye en un proceso abierto a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines y su significado concreto en situaciones que son complejas y conflictivas, dotando con ello de un especial valor al conocimiento en su dimensión práctica. De esta manera, la reflexión viene a ser el modo de conexión entre el conocimiento y la acción en contextos particulares.

La autonomía del profesorado es concebida en esta perspectiva como una responsabilidad moral propia, que intenta armonizar la independencia de juicio con la responsabilidad y el compromiso frente a la sociedad. En otras palabras, se promueve el conocimiento pero también la acción correcta.

Estas ideas permiten plantear que la práctica reflexiva, así como va quedando delineada, difícilmente puede venir decidida por alguna instancia ajena a los profesores implicados en la situación.

Sin embargo, la idea de autonomía implícita en estas afirmaciones ha sido entendida como aquel espacio profesional en el que nadie se debe inmiscuir, implicando con ello una concepción rígida y estática de la profesión y por tanto de la autonomía profesional. Ello porque pese a que las valoraciones en este modelo adquieren mayor peso, sólo son tales a partir de la conciencia de cada persona.

Esta concepción rígida y estática de la profesión -y por tanto de la autonomía profesional- orientada desde una racionalidad práctica en los procesos de formación

24 La perspectiva del profesional reflexivo ha sido fuertemente desarrollada y defendida, como se sabe, por Donald Schön, quien trata de argumentar la forma en que los profesionales se enfrentan a aquellas situaciones que no quedan resueltas a partir de las disposiciones técnicas. Del mismo modo es válido reconocer que este enfoque ha sido atacado desde posturas críticas que lo han definido como ambiguo, reduccionista y estrecho en el sentido de promover una implicación individual de los profesionales en prácticas reflexivas desconociendo el componente institucional de toda práctica educativa.

25 La idea del profesional que investiga, desarrollada por L. Stenhouse, se origina a partir de la crítica que el autor hace al modelo de objetivos en el currículum, en el sentido que la capacidad de juicio profesional del pedagogo se ve reducida al igual que sus aspiraciones educativas. Cfr. Stenhouse, L. (1993). *La Investigación como Base de la Enseñanza*, Madrid: Eds. Morata.

ha quedado determinada por el desconocimiento del componente ideológico institucional, presente y propio de toda práctica educativa. Dicho en otros términos, no se ha propiciado una actitud de distanciamiento crítico y reflexivo en torno a ciertas necesidades, intereses y valores sociales consensuados que surgen de determinados contextos históricos que resultan enajenantes para la conciencia humana²⁶.

6. LA AUTONOMÍA PROFESIONAL SE VUELVE EMANCIPACIÓN (EL INTERÉS SOCIO-CRÍTICO)

De acuerdo a lo anterior, es preciso transitar hacia procesos de formación críticos y reflexivos que incorporen a su quehacer la dimensión institucional e ideológica, que determina al fin de cuentas toda práctica educativa.

Ello implica ante todo situarnos en una racionalidad diferente que conlleva acciones orientadas por un interés distinto y que promueven por tanto una autonomía profesional concebida desde otra perspectiva. Aquí es donde cobran especial sentido las ideas propuestas por Habermas en relación a un interés socio-crítico o emancipador.

El camino adoptado por este autor, posibilita una comprensión más profunda de la reflexión en torno a los intereses y representa la base de su teoría social crítica que, como se planteó previamente, constituye el aporte original y relevante que él nos ha entregado. Es desde aquí que el autor plantea que sólo a partir de la autorreflexión es posible la conexión entre conocimiento e interés; y también desde estos planteamientos es que Habermas propone como una salida su teoría de la acción comunicativa.

La idea central referida a un interés emancipador se hace a partir del reconocimiento que se trata de aquel interés fundamental que se expresa como aquella "independencia de todo lo que está afuera del individuo"²⁷, encontrándose allí la idea de "autonomía con responsabilidad".

Es preciso reconocer que en esta perspectiva la autonomía- emancipación, aunque en último término sea individual, se concreta a partir de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, basada ésta en la posibilidad de relaciones humanas enraizadas en una comunicación libre de distorsiones.

Planteado de otro modo, la autonomía profesional -en la perspectiva que se asume- obedece a un proceso colectivo, de construcción social permanente, que si bien está orientada por principios y valores individuales, sólo es posible en un contexto de relaciones que implica una construcción colectiva y consensuada de aquellos valores sociales acordados.

Una acción comunicativa libre de distorsiones exige aceptar la pluralidad, la diversidad y la tolerancia como única forma de acercarse a una comprensión compartida. En esta mirada, resulta imposible entender los valores y las

26 Cfr. Contreras, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

27 Citado en: Grundy, Sh. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

pretensiones educativas como "algo" cosificado y unificado, siendo necesario concebirlos como búsquedas permanentes y parciales o incompletas.

De acuerdo a las ideas expuestas, se puede señalar que la construcción de la autonomía profesional docente tiene que ver con el despliegue circular de ciertos principios tales como el compromiso social, la obligación moral y la competencia profesional, los cuales se van entrelazando, llegando a constituir una identidad profesional. Una autonomía construida en un proceso colectivo que supone la configuración discursiva de una voluntad común, dirigida a la transformación de ciertas condiciones institucionales y sociales referidas a la enseñanza.

Siguiendo a José Contreras Domingo²⁸, la autonomía profesional docente, desde una concepción dinámica, quedaría resumida por seis momentos que implican:

- 1) El paso de la independencia de juicio...
- 2) ...a la constitución de la identidad en el contexto de las relaciones,
- 3) consiguiendo mantener una distancia crítica que implica...
- 4) la toma de conciencia de la parcialidad de nuestra comprensión de los demás...
- 5) una comprensión de quiénes somos, pero también una cualidad de la relación con otros que implica, a su vez...
- 6) un proceso de discusión y contraste con otros.

En esta mirada crítico social comienza a develarse una serie de procesos pedagógicos estrictamente ligados al potencial real de transformación que poseen los docentes, aquello que los hace legítimamente sujetos innovadores y reflexivos. En lo que sigue se intenta un abordaje al concepto de pensamiento reflexivo que se esconde detrás de los modelos profesionales hasta aquí descritos.

7. LA (AUTO)REFLEXION DEL DOCENTE ES UN TEMA QUE BROTA DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL²⁹

7.1. REFLEXION Y DESEMPEÑO DOCENTE

Hoy se acepta con relativa facilidad que un objetivo importante de toda formación docente consiste en desarrollar la capacidad de reflexión de los pedagogos³⁰.

28 Cfr. Contreras, J. (1997). Op. Cit.

29 Este capítulo recoge, por un lado, el aporte de Domingo Bazán en el grupo de *Seminario de Desarrollo del Pensamiento* de la Universidad Central (2001-2002); y, por otra parte, los esfuerzos investigativos de Loreto González y Domingo Bazán en el tema del pensamiento crítico y la autonomía profesional docente al interior de la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

30 Esta preocupación se sustenta en la consideración del estudiante de pedagogía como un futuro profesional docente, capaz de determinar el enfoque y alcances de su práctica pedagógica y que se asume como un profesional reflexivo y crítico frente a ella. El carácter reflexivo crítico en el estudiante de pedagogía, supone la capacidad de mirar las situaciones, la vida, la relación con los demás, desde distintos paradigmas, es decir, no sólo se apropia de un marco de referencia que le hace sentido sino que posee la capacidad de develar lo que hay detrás de cada situación, de cada opinión y de cada acción. Ello le permitirá cuestionarse a sí mismo, cuestionar la realidad e incorporarse activamente en los procesos de transformación social. Cfr. Lavín, S. (2002). "La formación del sujeto reflexivo crítico" (entrevista). *Revista Docencia*, N° 18, Diciembre. Santiago: Colegio de Profesores.

Básicamente, este anhelo formativo se refiere a competencias, situaciones y procedimientos del pensamiento que debieran expresar los estudiantes de pedagogía y los profesionales en servicio, de modo de ir generando procesos de comprensión profundos sobre los temas que le son propios a la profesión y a la práctica pedagógica. Los estudios empíricos y las propuestas pedagógicas que propician esta demanda han dado cuenta, en el marco de la desprofesionalización del docente, de un proceso histórico de "rutinización del intelecto" ocasionado tanto por una cultura escolar conformista y autoritaria, como por una cierta desintelectualización y proletarización de los actores que se incorporan al profesorado. En este sentido, la falta de reflexividad es un problema sustantivo y complejo.

La reflexividad a desarrollar implica, por parte del estudiante, la posibilidad de observar e interpretar la experiencia socioeducativa en función de totalidades mayores, de contextos complejos y diversos, rebasando su singularidad y proyectándolos problemáticamente hacia el pasado, el futuro y en todas las direcciones del presente. En esta reflexividad, se suscitan procesos en los cuales es preciso formular juicios de manera fundada, razonar coherentemente, pensar críticamente, elaborar argumentos consistentes, y, por supuesto, razonar y actuar con creatividad.

Se ha planteado que el pensamiento reflexivo –o la reflexividad- se caracteriza por poseer buena parte de las siguientes habilidades³¹ :

- Reconocimiento de la propia ignorancia.
- Suspensión de las conclusiones cuando no se dispone de suficiente evidencia.
- Capacidad para evaluar información compleja.
- Revisión crítica de las propias ideas.
- Manejo simultáneo de ideas o alternativas diferentes.
- Sensibilidad para los matices.
- Flexibilidad frente a las experiencias nuevas.
- Capacidad para diferenciar entre ideas y emociones.
- Capacidad para ordenar las ideas coherentemente.
- Consideración de las circunstancias excepcionales o irregulares.

Si bien se trata de habilidades psicológicas, no constituyen necesariamente competencias contexto independientes pues plantean como exigencia situacional un tipo de educación en donde un aspecto sustantivo de la práctica docente esté caracterizada por el intercambio, la reflexión y el diálogo. Difícilmente puede ocurrir reflexividad como un resultado simple del empeño o iniciativa individual, se requiere efectivamente de un conjunto de condiciones que son propias del ambiente

31 Tomado de: Otero, E. y otros (2002). "Desarrollo del Pensamiento y Formación de Profesores". *Revista Perspectiva*, Nº16, UCEN.

institucional en que se desenvuelve la docencia, que tienen que ser previstas y construidas cuidadosamente.

Esta idea se refuerza con la existencia concurrente de una comunidad académica y escolar diversificada en su composición, pero al mismo tiempo cohesionada en torno a grandes objetivos comunes. Se requiere de una alta valoración del conocimiento y de gran capacidad para aplicarlo y recrearlo creativamente; de consensos bien establecidos, relacionados con estrategias de aprendizaje favorables al desarrollo de habilidades de pensamiento, tanto de carácter transversal como específico; de una intensa discusión respecto al tipo de racionalidad que subyace a los procesos formativos, que involucre pronunciamientos precisos sobre el grado de articulación que debe darse entre una racionalidad instrumental y una racionalidad valórica. Esta comunidad pro-pensamiento reflexivo asume que el proceso dialógico se constituye tan sólo cuando los participantes están dispuestos a traspasar la validez de sus propias visiones y obtener sobre ellas un consenso mínimo, parcial o completo. Aquí no hay diálogo posible sobre un asunto resuelto, cerrado a nuevas sugerencias, con participantes convencidos de estar en la verdad. Es, pues, un error asimilar el diálogo simplemente con una charla o con una conversación: inevitablemente, el diálogo es un tipo de comunicación que exige formular preguntas y buscar respuestas.

Si se aspira a argumentar la importancia del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente es necesario, además, recurrir a unas determinadas formas de concebir la formación inicial docente. En términos generales, se ha planteado que la labor docente se puede definir a partir del aporte a la construcción de sociedad que hace el pedagogo al cumplir las funciones sociales de la educación. Dicha tarea implica un rol profesional no restringido en cuanto se concibe y aborda la educación como el proceso reproductivo social -tanto adaptativo como generativo- que hace posible la acción social dotada de sentido y legitimidad (este sentido tiene que ver incluso con la pregunta ética sobre la conducta humana). Para ubicar la profesión docente en este escenario, es necesario exigir y contar con un pedagogo capaz de cuestionar la realidad que lo rodea, así como los propios procesos de pensamiento y reflexión que debe llevar a cabo para sortear con éxito estas demandas de profesionalización y de vigilancia epistemológica.

De acuerdo a lo anterior, el tema del pensamiento reflexivo (del) docente es un tema clave para el desarrollo de la profesión y el cumplimiento de sus funciones sociales. En principio, este pensamiento parece adecuado abordarlo desde algunas de sus dimensiones psicológicas, referidas, en primer lugar, al conocimiento del propio conocimiento del docente y, luego, del control ejecutivo que es capaz de desarrollar el sujeto sobre su propio conocimiento (estrategias de control ejecutivo). Esta aspiración de lograr un funcionamiento intelectual autorregulado es lo que hoy en día se denomina metacognición. Si bien la metacognición no agota la complejidad temática del desarrollo del pensamiento, representa una dimensión altamente apetecida de éste, por lo que sus avatares como objeto de estudio representan usualmente al conjunto de la problemática del pensamiento.

Sabemos que todo acto metacognitivo es una reflexión y puede ser entendido de dos modos:

a) como el pensar sobre cómo pensamos, y

b) como pensar sobre cómo cambiar/transformar las forma de pensar (los instrumentos del pensamiento).

Si se lograra formar, como lo sugieren algunos estudios empíricos con estudiantes universitarios, un estudiante de Pedagogía suficientemente metacognitivo, entonces, las Facultades de Educación estarían efectivamente aportando un producto profesional capaz de exponer un alto nivel de pensamiento reflexivo, profundo, comprensivo, autorregulado y plástico para enfrentar la complejidad y plurisignificación de la práctica pedagógica.

Sin embargo, debemos previamente ser capaces de discriminar qué profundidad de reflexividad es esa, qué tipo de autorregulación del pensamiento es requerida y factible para la escuela chilena, resguardando claramente la condición de sujeto metacognitivo para quienes realmente lo sean. Podemos responder, en principio, diciendo: "mientras más metacognitivo, mejor". Pero esta lógica incremental no ha sido del todo exitosa en otros ámbitos de la vida humana, sobre todo cuando – a partir de la epistemología, la mayor metacognición conocida- hemos ido descubriendo que no hablamos todos de lo mismo aunque usemos los mismos significantes.

7.2 LA REFLEXION DEL DOCENTE PENSADA DESDE LOS INTERESES DEL CONOCIMIENTO DE HABERMAS

Algunos autores han enfatizado que la metacognición está mediada por las representaciones de sí mismo que hace el sujeto, factores culturales, históricos o políticos, entre otros. Uno de estos factores es el de la racionalidad que subyace en la acción social, en cuanto a los intereses de conocimiento que se ponen en juego en cada evento individual o histórico de producción de conocimiento (incluyendo conocimientos de orden ético). Por ello, siguiendo los intereses cognitivos propuestos por Habermas, se puede sospechar de la existencia de una metacognición tecnocrática, otra hermenéutica y una tercera de carácter emancipatoria (comunicativa).

La metacognición y el desarrollo del pensamiento, así instalados, permiten redefinir la profesión pedagógica en términos de comprender el desarrollo del pensamiento reflexivo (del) docente. Esto significa, más claramente, que la sola metacognición no hace la reflexión que se exige al profesional de la educación, la metacognición empieza a constituir (se) (en) saber pedagógico cuando implica un interés de conocimiento basado en la conversación, cuando el propósito mayor es desmontar la metaignorancia (emancipación de las conciencias) y cuando la acción pedagógica se orienta por la necesidad de transformar la realidad socioeducativa.

En suma, se sostiene aquí, pensamiento, metacognición y profesionalización docente se encuentran ligadas y se expresan en el pensamiento del docente según la racionalidad que define a la metacognición. Ese parece ser el lugar y la relevancia con la que debemos dotar al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación

inicial docente: otorgándole un sello distintivo y pedagógico en el cual el componente comunicacional, crítico y dialógico sea parte sustantiva de una actitud formativa suficientemente instrumental y visiblemente orientada por valores. Entonces, ¿qué niveles de reflexividad podemos encontrar?³².

a) Reflexividad de Nivel Descriptivo:

Se refiere al pensamiento primario, de carácter evocativo y narrativo, que realiza el estudiante de Pedagogía sobre los problemas de la práctica pedagógica.

Corresponde al esfuerzo de recuerdo que es capaz de experimentar el estudiante sobre su propia experiencia pedagógica y que, por efectos de un afán de percepción objetivada de las cosas, constituye un modo de re-producir la realidad de bajo cuestionamiento y de escasa verificación de las variables constructivistas del conocimiento (tales como la cultura, las representaciones sociales que poseen las personas, la ideología, la clase social, etc.). En este nivel de reflexividad, "lo que se ve, es" y "lo que se recuerda, era".

En rigor, aquí no hay metacognición pues la autorregulación del pensamiento ni siquiera se expresa con nitidez. Con todo, se trata de una metacognición tecnificada, psicologizada, neutral y sin referencia a valores. Las cosas se evocan como en una "lista de cotejo" simple: sí, no, a veces.

La idea de cambio está asociada a la lógica "más de lo mismo". Por lo que innovar aquí es sinónimo de hacer bien las cosas, de ser eficiente, de controlar las causas influyentes o explicativas, de no repetir errores anteriores³³. Cómo entender la realidad es sinónimo de captar dicha realidad (como en una fotografía), aquí no interesa, por lo tanto, negociar valores o transformar las estructuras sociales que definen la acción educativa.

En términos de los intereses del conocimiento propuestos por Habermas, este nivel de reflexividad equivale al interés técnico.

b) Reflexividad de Nivel Analítico:

Se refiere al pensamiento reflexivo que puede lograr un estudiante de Pedagogía yendo más allá de la mera descripción objetivada del mundo, hasta alcanzar un cierto nivel de cuestionamiento de la práctica pedagógica al cotejarla intencionalmente con una determinada norma no fáctica: la mirada teórica de la realidad, los supuestos previos del actor o la propia experiencia del sujeto.

³² Esta tipología ha sido construida y aplicada en el marco de un proyecto de investigación patrocinado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Cfr. González, L. y Bazán, D. (2003). *La reflexión docente y su profundidad crítica. Significados y desafíos para la formación de profesores*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Formación de Profesores. Temuco: UFRO. 29 al 31 de Mayo.

³³ Cfr. Bazán, D. y otros (2000). *Investigación-Acción y Escuela (Caminante no hay Camino, se hace Camino al Andar)*. Texto de Educación a Distancia, Talca: Belzart.

En este nivel de reflexividad el sujeto advierte la existencia de cierta subjetividad para generar y emplear parámetros de análisis del mundo, valorando, por ende, la existencia de un orden valórico superior que permite definir una determinada ortopraxis. Esta ortopraxis es correcta o no según los referentes valóricos que el sujeto emplee para hacer su análisis. Así, el estudiante percibe el mundo suponiendo que la realidad se construye (en la conciencia de las personas) y que tal construcción debe hacerse a partir de una cierta norma superior de calidad moral y pedagógica. Por ello, empiezan a importar algunas variables constructivistas del conocimiento -la cultura, la historia de cada sujeto, las representaciones sociales que poseen las personas, etc.- pero siempre bajo la idea de un deber ser. En este nivel de reflexividad, "lo que se ve, es, si se ajusta al deber ser" y "lo que se recuerda, era, si era coherente con la norma universal".

Hay aquí una metacognición de profundidad intermedia -más bien hermenéutica- pues un pensamiento reflexivo que dependa de referentes universales ve a priori sesgada o frenada la autorregulación del pensamiento al hacer inviable la aceptación de realidades o construcciones extra-norma o fundamentadas en lugares o contextos valóricos distintos al suyo propio. Se trata, en consecuencia, de una metacognición práctica en cuanto a vivir en el mundo real lo bueno del mundo ideal. Las cosas se analizan en una "lista de cotejo" menos simple: si, no, a veces, pero desde la óptica del "deber ser".

La idea de cambio está asociada a la lógica valórica, por lo que innovar equivale a aplicar o experiencia en la práctica pedagógica, de uno u otro modo, aquello que la teoría o la ética ya anticipó como deseable. En este sentido, todavía en estas comprensiones, de moderada vigilancia epistemológica, no interesa negociar valores o transformar las estructuras sociales que definen la acción educativa.

En términos de los intereses del conocimiento propuestos por Habermas, este nivel de reflexividad equivale al interés práctico.

c) Reflexividad de Nivel Crítico:

Se refiere al pensamiento reflexivo profundo y autocuestionador que puede lograr un estudiante de Pedagogía cuando asume la comprensión y el abordaje de la práctica pedagógica desde el interés de conocimiento crítico que propone Habermas.

Se trata de un esfuerzo sostenido y fuerte de revisión del propio pensamiento y sus supuestos epistemológicos e históricos, yendo más allá de la aceptación de un conjunto de saberes y valoraciones universales e incuestionadas provenientes de la teoría previa o de la cultura dominante.

Esta ortodoxia anhelada resulta de la articulación dialéctica entre teoría y práctica, de la integración serena entre saber docto y saber común, de la mirada equilibrada que se dé al dilema de la tradición y el cambio.

Todo es potencialmente objeto de cuestionamiento pues todo es una construcción social generada por sujetos históricos, pertenecientes a una determinada estructura

social, con valoraciones subjetivadas del mundo. Por ello, la legitimación de un saber pedagógico propio pasa a ser posible a través de procesos de pensamiento caracterizados nítidamente por el diálogo, la intersubjetividad, la convivencia democrática, la negociación de la realidad, la deconstrucción y reconstrucción de la realidad.

En este nivel de reflexividad el sujeto valora la existencia de subjetividad para generar y emplear parámetros de análisis del mundo, rescatando, finalmente, la necesidad de construir un referente valórico pertinente y consensuado para alcanzar una ortopraxis y una ortodoxia. De este modo, se impone la relevancia de todas las variables constructivistas del conocimiento: la cultura, la historia de cada sujeto, el género, las representaciones sociales que poseen las personas, el lugar político de las personas, las creencias de sentido común, etc. En este nivel de reflexividad, "lo que se ve, es, si resulta de una negociación de sentido con otros actores" y "lo que se recuerda, era, si alguna vez tomó sentido colectivo para sus actores".

Esta es una metacognición profunda y emancipadora pues se aspira a dar cuenta de un pensamiento autónomo que se hace cargo de las complejidades, conflictos y contradicciones de la experiencia educativa. Aquí ya no cabe la metáfora de la "lista de cotejo", el signo más notorio de esta reflexión no es el cotejo sino el preguntar, la problematización entendida en su sentido más divergente y abierto.

La idea de cambio en este nivel de reflexividad está asociada a la lógica de la transformación social, a la idea de crisis de paradigmas, esto es, a la búsqueda participativa y deliberada de nuevos sentidos para la convivencia humana. Propósito que aspira, finalmente, a la dignificación de la persona humana, entendiendo, por lo tanto, que innovar equivale a liberar a las personas de sus ataduras, opresiones o estigmas. En este sentido, estas comprensiones alcanzan elevada vigilancia epistemológica, propiciando negociar valores o transformar las estructuras sociales que definen la acción educativa³⁴.

Tal como puede notarse de esta mirada de la reflexividad del docente, se está más cerca de una vivencia auténtica de la diversidad y de la integración educacional cuando la tendencia es a desarrollar personal e institucionalmente una comprensión emancipadora del pensamiento, pues, es en el escenario de la complejidad, de la intersubjetividad y del diálogo que empieza a tener sentido pedagógico una apuesta por la inclusión y la convivencia entre sujetos diversos. Esta es, finalmente, una opción política y moral que implica cruzar las barreras epistemológicas más duras de la sociedad en globalización.

REFERENCIAS

ALLIAUD, A. (1995). "Pasado, presente y futuro del magisterio argentino". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA)*, Año IV, Nº 7: 2-9. Buenos Aires: Miño y Dávila.

34 Cfr. Bazán, D. (1999). "Innovación y Emancipación: Una Lectura desde Habermas", artículo en *Periódico de la Universidad Educares*, Nº 53, Año VII, Marzo-Mayo.

- AYUSTE, A. et al. (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica*. Barcelona: Graó.
- BAZÁN, D. (1996). «Psicopedagogía: El Misterioso y Olvidado Espacio Extraescolar». En Careaga, R. (Ed.). *Tradicón y Cambio en la Psicopedagogía*. Santiago: Universidad Educares-Bravo y Allende Editores.
- BAZÁN, D. (1999). "Innovación y Emancipación: Una Lectura desde Habermas", artículo en *Periódico de la Universidad Educares*, Nº 53, Año VII, Marzo-Mayo.
- BAZÁN, D. y otros (2000). *Investigación-Acción y Escuela (Caminante no hay Camino, se hace Camino al Andar)*. Texto de Educación a Distancia, Talca: Belzart.
- BAZÁN, D. y otros (2004). *Sociocreatividad y Transformación. Ideas para problematizar la creatividad en perspectiva social*. Santiago: UAHC.
- BURBULES, N. y DENSMORE, K. (1992). *Los límites de la profesionalización de la docencia*. Madrid: Educación y Sociedad.
- CONTRERAS, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- DAVINI, M. c. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DUCOING, P. y otros (1988): "La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa". *Formación de Docentes y Profesionales de la Educación. Estado de Conocimiento*. Cuaderno 4. México.
- FELDMAN, D. (1996). "Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales". *Revista Novedades Educativas*, Año 8, Nº 72:12-13. Buenos Aires.
- GIROUX, H. (2002). "Los profesores como intelectuales públicos". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Nº 1, UAHC.
- GONZÁLEZ, L. (2002). *Construcción de la Autonomía Profesional Docente. Una mirada al interior de los procesos formativos de la Carrera de Educación Básica de la UAHC*. Tesis para Optar al Grado de Magíster en Investigación Educativa. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- GONZÁLEZ, L. y BAZÁN, D. (2003). *La reflexión docente y su profundidad crítica. Significados y desafíos para la formación de profesores*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Formación de Profesores. Temuco: UFRO. 29 al 31 de Mayo.
- GRAMSCI, A. Citado en: Murueta, M. (1990). *La Psicología y el Estudio de la Praxis*. México: UNAM/Enep. Iztacala.
- GRUNDY, Sh. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- GYARMATI, G. et. al. (1984). *Las profesiones. Dilemas del Conocimiento y del Poder*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- IMBERNÓN, F. (1996). *La Formación del Profesorado. Formar para Innovar*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- LAVÍN, S. (2002). "La formación del sujeto reflexivo crítico" (entrevista). *Revista Docencia*, Nº 18, Diciembre. Santiago: Colegio de Profesores.
- MCCARTHY, Th. (1988). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Editorial Tecnos.
- MESSINA, G. (2000). "Formación docente: reflexionando acerca de sus desafíos". En: Varios autores. *La docencia revalorada. Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*. Lima: Tarea.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de Educación. INFORME*. Santiago

de Chile: OCDE.

OTERO, E. y otros (2002). "Desarrollo del Pensamiento y Formación de Profesores".
Revista Perspectiva, N°16, UCEN.

RITZER, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.

RIVERO, J. (2000). *Educación y Exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Lima: CIPAE/Tarea.

RUZ, J. y BAZÁN, D. (1998). "Transversalidad Educativa. La Pregunta por lo Instrumental y lo Valórico en la Formación". *Pensamiento Educativo*, N° 22, PUC.

STENHOUSE, L. (1993). *La Investigación como Base de la Enseñanza*, Madrid: Eds. Morata.

EL SUEÑO DE LA COMUNIDAD DIVERSA. (NOTAS AL LIBRO "SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. VÍAS ALTERNATIVAS DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE" DE FIDEL MOLINA.

Lumen-Hvmanitas - Política, servicios y trabajo social. Buenos Aires 2002)

Dr. Miguel Alvarado Borgoño¹

RESUMEN

En este libro se comenta el libro "Sociología de la educación intercultural. Vías alternativas de investigación y debate" obra del Dr. Fidel Molina catedrático de la Universidad de Lleida (España). Este comentario está formulado bajo la forma discursiva de una epístola, la que intenta generar un diálogo respecto de la interculturalidad situada en la educación, ello como vía de comunicación y democratización de las sociedades multiculturales visto desde la perspectiva de la teoría crítica.

SUMMARY

In this book, the book comments "Sociology of the intercultural education. Alternative routes of investigation and debate", work of Dr. Fidel Molina, who is a professor of the University of Lleida (Spain). This commentary is formulated under the discursive form of an epistle, the one that tries to generate a dialogue respect to the interculturality located in the education, it like communication channel and democratization of the multicultural societies seen from the perspective of the critical theory.

"La incapacidad de identificarse con el otro fue, sin duda, la principal condición psicológica para que algo como Auschwitz pudiera ocurrir en medio de gente medianamente educada e inofensiva".

Theodor W. Adorno

..."Cuéntame el cuento de
las cadenas que te trajeron
en los tratados y los viajeros.
Dame los ritmos de los tambores
y los voceros del barrio antiguo
y del barrio nuevo"...

CONTAMÍNAME.

(Cantado necesariamente por Ana Belén y Víctor Manuel)

1 Antropólogo Social. U. de Chile. Magíster en Sociología. P. Univ. Gregoriana. Doctor en Ciencias Humanas. Universidad de Goettingen. Director General de Investigación, Desarrollo, Creación e Innovación. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Estimado Fidel:

Nada ni nadie nos asegura que la comunicación intercultural sea viable; pero la educación intercultural es el único camino verosímil para su logro, y quizás la labor esencial del científico social y el humanista (nuestra labor Fidel) sea hoy justamente tender a la comunicación entre los diversos. No veo otra tarea más urgente y más digna, ya sea desde el reconocimiento de la propia cultura, como también desde el reconocimiento sincero de la otredad, asumiendo al otro como una espejante posibilidad de autoconocimiento.

Desde estas imprescindibles labores, el diálogo intercultural se nos hace algo posible de ser soñado como también pensado. Ello guarda relación, quizás, con ese momento en la historia de Occidente en el Siglo I de nuestra era, donde el emperador Adriano se vio situado en la más creativa soledad, en ese instante Adriano y el sujeto occidental estuvieron solos frente al cosmos y por tanto frente a la diversidad sociocultural, pues a decir de Gustave Flaubert:

*"hubo un momento único en la historia, justo cuando los dioses habían dejado de existir y Cristo no había llegado... en que el hombre estuvo solo"*²

, y entonces el emperador filósofo intentó generar esa ecúmene que sedujo a los bárbaros y de allí se dejó seducir por ellos. Esos bárbaros que eran "el otro" como Pablo de Tarso predicante quien dijo que en su nueva cosmovisión no había judío ni gentil:

«Ya no hay judío ni griego; no hay esclavo ni libre; no hay hombre ni mujer, porque todos vosotros sois uno en Cristo Jesús» (Gál. 3:28).

Al final de tu libro: "Sociología de la educación intercultural. Vías alternativas de investigación y debate", nos señalas:

"Podríamos integrar la propia sociología de la educación en un ámbito más amplio, el de la sociología de la cultura" (Pág.177).

No puedo menos que coincidir contigo, y desde esa identidad registrar un recorrido, una respetable travesía; desde la España donde alguna vez se dijo que al oír la palabra cultura había que *poner la mano en el revolver*³, a la España que he conocido, que en alguna medida recientemente tú mismo me mostraste; la España que trata de desentrañar un concepto de cultura, escapando de opciones que suponían la identidad entre estructura y valor, es decir entre la dinámica de la

2 "Cuando los Dioses ya no existían, y Cristo no había aparecido aún, hubo un momento único, desde Cicerón hasta Marco Aurelio, en que sólo estuvo el hombre". Flaubert, citado por Marguerite Yourcenar. Cuaderno de Notas a las Memorias de Adriano. En: *Memorias de Adriano*, traducción de Julio Cortázar, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1984.

3 Me refiero, evidentemente a la frase del General Millán Astray, a la humillación que realizo del recinto de la Universidad de Salamanca, pero también a la valiente respuesta de Unamuno: *"Éste es el templo de la inteligencia. Y yo soy su sumo sacerdote. Estáis profanando su sagrado recinto. Venceréis, porque tenéis sobrada fuerza bruta. Pero no convenceréis. Para convencer hay que persuadir. Y para persuadir necesitaríais algo que os falta: razón y derecho en la lucha. Me parece inútil el pedir os que penséis en España"*.

sociedad y la mutación cultural, hasta posturas que usan al concepto de cultura como un *significante flotante* (como denominó Lévi-Strauss a estos términos).

No obstante, en tanto hay en España, y también en el otro segmento de Europa que conozco (el germánico), quienes recalcan en su enunciación la palabra cultura, pero con el fin implícito de no decir nada, y ello, más allá de un supuesto postmodernismo, resulta Fidel en un enjambre que no es poético sino que es penosamente una retórica de la indecisión, un soslayar las exigencias éticas que sobre los intelectuales hoy se imponen. Veo a este libro tuyo, profundo y sencillo, libre de esa ambigüedad.

Al leer este libro me asalta una suerte de nostalgia; nostalgia del texto que impudicamente intentaba pensar la totalidad. Podemos retrotraernos al género textual para cotejar: desde el gótico/tomista hasta Spencer o Marx, y ver como contemporánea esa audacia al decir lo dicho, temiendo estos autores conjetradamente al error, pero esos escritores de la totalidad estaban provistos de una audacia que es ética: la audacia de pensar aquello que debe ser considerado urgentemente, ello por el bien de las personas concretas inmersas en aquello que al final debe ser narrado; el mundo de la vida o dicho desde el atingente concepto alemán fenomenológico la "Lebenswelt", donde el "*yo será siempre un otro irreproducible*".

En esa narración se transporta toda tu formación y un sistema de valores que definió la elección del tema y los caminos para tu análisis en la tarea que te propusiste; al hablarse de "*visiones alternativas de investigación y debate*" en este libro nos estas diciendo que la generación de conocimiento esta asociada al intento de transformar la realidad, y, que método y teoría son una díada, que por lo mismo como par binario y dialéctico, se requieren mutuamente. En síntesis: lo que nos planteas es una propuesta heterodoxa y al mismo tiempo clásica, una suerte de linterna perdida en alguna noche, la que acoplada a otras incertidumbres noctámbulas nos dicen que aún es necesario pensar lo concreto para idear lo que pueden ser imposible pero perentorio.

Cuando ya en la página cuarenta de tu libro nos hablas de los dilemas éticos y epistemológicos de la sociología, nos estás diciendo que son muchas más que "técnicas" las problemáticas que van unidas al tema de la educación intercultural, y que (sugieres, quizás sin explicitarlo), la sociología que a ella va unida, debiera ir coligada a una ontología que es ante todo la pregunta por el observador, observador expandido en el linaje del lenguaje, lenguaje que se emancipa y se reprime, se homogeneiza y se particulariza en el genealogía misma del sentido.

Lejos de hacer una síntesis de una obra, la que tiene que ser ante todo leída; desde esta carta pública invito a realizar su mimesis desde dos ejes: primero desde la urgencia de la generación de conocimiento aplicado en el cambio sociocultural que la educación intercultural intenta y, por otra parte, desde la necesidad de asumir a la sociología de la educación intercultural a partir la crisis de la metafísica de la conciencia, donde lo fundamental es la comunicación y no exclusivamente la conducta. Para leer este libro, no se trata de cometer la pedantería ignorante de homologar al Postestructuralismo y Teoría de la Acción Comunicativa, se trata más bien de hablar de algo respecto de lo que hemos dialogado Fidel, y

creo que he llegado cierto acuerdo: que toda pregunta por la interculturalidad es una pregunta por la comunicación intercultural. Desde Jean Jacques Rousseau y su "Sueño de la Comunicación Universal", más allá de su concepto ilustrado de idioma, hasta el irracionalismo romántico de un Friedrich Nietzsche, debe haber una vía alternativa. Ni nihilistas ni sistémicos, simplemente investigadores arteros pero honestos, en busca del Santo Grial: el de la comunicación intercultural, la cual lejos de ser una meta esperable, es justamente el contenido inmenso del pensamiento sociológico mismo, la posibilidad de comunicarse, asumido ello como sueño, utopía y mito de origen.

Fiel a tu maestro de la sociología Alain Touraine, en este libro hay una confianza profunda en la sociología, como él mismo plantea en la página final de este libro, la sociología de la educación antes que nada es "sociología", por lo tanto, no es ni activismo tercermundista, ni filantropía académica, es una necesidad que cruza el eje político tanto de la sociedad europea y, desde este lado del mar también lo puedo decir, es uno de los lugares que dividen a las ciencias sociales latinoamericanas.

Desde la "*muerte del hombre*" (predicada por Foucault) para la sociología de la educación intercultural hay un camino considerable, el cual no reside en constituirse en una práctica vicaria, sino en instituirse en algo humano, posible y políticamente indispensable. Romper el límite capcioso entre lo cuantitativo y lo cualitativo, entre lo sistémico y lo crítico, entre la sociología burocrática y la sociología académica, es algo muy superior a la mera diletancia intelectual, es, en opinión tuya, una urgente necesidad.

Lo que para las formas de dominación capitalista más brocadas resulta un delirio es en este libro una necesidad técnica, quizás por eso mismo que vemos un impulso en el libro mismo, un salto desde el manual al texto teórico profundo, un cuestionamiento de la epistème misma de la sociología y su papel contemporáneo, para decir que la sociología de la educación intercultural es simplemente un asunto posible y necesario.

La experiencia de un pariente reciente mente fallecido que se transvirtió de ejecutivo de una trasnacional a profesor de matemáticas en un colegio de niños pobres, y las cartas que acompañan hasta hoy su tumba, cartas de niños que le creyeron que era posible otra vida y que la educación era el camino, me hace remontarme a un dilema europeo pero también universal (por lo tanto tuyo y mío), la pregunta apremiante respecto del futuro de la educación después de Auschwitz, plateada por el gran sociólogo y filósofo T. W. Adorno.

Sin duda la respuesta a esta inmensa interrogante debe partir desde la educación intercultural generada desde tecnologías de la educación a su vez emanadas desde la investigación empírica, que permitan, no la homogeneización, sino que convertir la valoración que muchos Estados tienen de la educación, desde ese holismo que planteas; un holismo que requiere de todos los planos de la labor sociológica, desde la recolección de información hasta el cuestionamiento epistemológico y ontológico. Se trata, por tanto, de ir del "*todo vale*" postmoderno a la sociología hecha acción que interviene sin menoscabar.

En el cuestionamiento de Adorno respecto de la educación para el siglo XXI y en la pregunta del libro de Job replanteada por Gustavo Gutiérrez: "*cómo hablar de Dios desde el sufrimiento del inocente*" hay una conexión curiosa pero hermosísima: renunciar al sinsentido es reposar durmiendo bajo el árbol de Job, que no es otro que el árbol de la duda; para desde allí generar conocimiento, conocimiento para la acción, una acción que rescate lo que la modernidad tiene de necesario: la posibilidad de la comunicación universal, o aquello que Pierce definió como la semiosis ilimitada⁴, la que aunque es la diversidad extremada, radicalizada, es también la afable actitud que tiende al acuerdo pero considerando las diferencias. Ello solamente es posible desde esta educación intercultural, que no teme equivocarse, pero no por el gusto del experimento, sino por la honestidad de lo que es hecho con pasión y con esperanza. Como Theodor W. Adorno, pareces amigo decirnos:

*(...) la educación política, culmina diciendo en su conferencia, "debería proponerse como objetivo central impedir que Auschwitz se repita. Ello sólo será posible si trata este problema, el más importante de todos, abiertamente, sin miedo de chocar con poderes establecidos de cualquier tipo. Para ello debería transformarse en sociología, es decir, esclarecer acerca del juego de las fuerzas sociales que se mueven tras la superficie de las formas políticas"*⁵.

En la disputa si acaso Turquía puede ingresar a la Unión Europea están contenidos todo el etnocentrismo y todas las formas de su contrario que es la interculturalidad como causa política, la cual como meta asume la inmensa diversidad humana como una riqueza y no como un obstáculo. Y ello más allá de una frase hecha, nos remite a la pregunta ¿quien puede evaluar lo que es una sociedad justa y democrática? ¿Quién posee el patrimonio de lo humano o lo civilizado: la intolerancia islámica o el imperialismo occidental, la sociedad que azota y lapida a sus mujeres o la de Auschwitz y de las Guerras Sucias de los 70 y 80 en Latinoamérica?

Hace casi cuarenta años Adorno se preguntaba ¿Cómo educar después de Auschwitz? En un grandioso escrito titulado justamente: "*La educación después de Auschwitz*", texto escrito en 1967 al inicio de las revueltas del famoso Mayo del 68, donde la educación en Occidente se vio cuestionada hasta sus cimientos. En esta paradoja se nos plantea desde la sociología teórica pero simultáneamente de agitación la paradoja horrible de la existencia de: Buchenwald, Birkenau, Treblinka⁶. Al parecer tu libro colega se incluye justamente una forma de respuesta: educar desde la interculturalidad puede prevenir la barbarie, no como una suerte de proceso

4 "Surge así el tema de la comunidad universal de comunicación. El verdadero origen de la realidad muestra que esta concepción implica esencialmente la noción de COMUNIDAD, sin límites precisos, capaz de un crecimiento definido de conocimientos". Esta comunidad aparece como garantía y fuente de legitimidad de lo real y de lo verdadero. La aserción es, así, un contrato social. Peirce fundó la semiótica y, a la vez, definió su problemática teórica fundamental: la de las relaciones entre la producción de sentido, la construcción de lo real y el funcionamiento de la sociedad". Apel recuerda que según Peirce "quien quiera comportarse lógicamente, como lo exige la lógica sintética de la experiencia posible, tiene que sacrificar todos los intereses privados...en aras del interés de la 'comunidad ilimitada', que es la única que puede alcanzar la verdad como meta.

Por: Carlos Pérez Zavala. Charles Sanders Peirce: lo social como fundamento de la realidad. En: II Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos. 11 al 13 de setiembre de 2003. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, República Argentina. Sujeto y utopía. El lugar de América Latina Comisión: Teoría y función utópica.

5 Adorno, Theodor W. – Consignas, Amorrortu ediciones, Buenos Aires, año 1993, Págs. 80 a 95.

tecnológico, sino como una "textura anhelada", el lado más empírico de la utopía. Educar desde la diversidad y su respeto, es justamente no repetir los errores que a la patria de alemanes como Goethe, Haine o Beethoven, llevaron a generar los campos de exterminio, o a las patrias de Neruda, Darío o Freire, asumir la tortura y la desaparición como un costo necesario de un tipo de valores metasociales, plenitudes imposibles que solamente sustentan el desgarró desesperado de cualquiera racionalidad.

Soñar con lo planteado por ti es soñar la tolerancia como una plenitud posible, más allá del tipo ideal weberiano o incluso de la preestructura de la comprensión kantiana, tomar desde la relatividad de los arquetipos que la conciencia genera y también desde la relatividad de aquello que nuestros sentidos pueden entregarnos. El sueño entonces se enreda con una poética y con una retórica que a la manera postestructuralista que tú estimado Dr. Molina entiendes como una instancia libertaria, difícil, casi imposible, pero imprescindible: se trata claramente el ver el diálogo intercultural como meta técnica y objetivo político simultáneamente.

La educación intercultural se nos presenta en este libro como el espacio, ambicioso por cierto, de realizar aquello que Edward Said entendió como las humanidades, asumidas éstas no como una diletancia sin destino, sino como aquella instancia donde los estructuralismos y post estructuralismo pueden recuperar al sujeto en el lenguaje, y el uso que de Foucault haces es proverbial aunque insistes en un humanismo que Foucault posiblemente rechazaría. Así, la propuesta implícita en este libro se une a algo más antiguo, esa vieja ambición de pensar la totalidad que partió con las humanides clásicas, con fuentes tan remotas e indispensables, aunque desdeñadas, como la retórica y la poética.

Tus preguntas Fidel nos llevan al viejo dilema de cómo conjugar lo específico con lo universal; como escribiste:

Teniendo en cuenta esta realidad comunicativa que está referenciada sobre una comunidad de comunicación, la identidad que se adquiere tiene dos aspectos complementarios como son el de universalización y el de particularización. Las personas, en este sentido, aprenden a actuar autónomamente en un marco de referencia universalista, y a hacer uso de su autonomía para desarrollarse en su subjetividad y particularidad.⁷

Tú nos enseñas en este manual para la reflexión que aún en Parsons, Merton o en cualquier forma de sociología positivista, empírica o racionalista, hay posibilidades heurísticas para propender al logro del sueño de la comunicación en el proceso educativo, probablemente nuestras provocaciones actuales serán pronto objeto de devastación por paradigmas insospechados, pero libros como éste saldrán airoso porque no fue la diletancia académica la que define su camino sino el intento de mostrar la necesidad y la posibilidad de una sociología de la educación intercultural.

6 Adorno, Theodor W. 1993. *Consignas*, Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

Pareces decirnos que no todo es tan terrible en el Proyecto de la Ilustración, que la razón helénica aún es factible en occidente, pero que las otras racionalidades, la infinita alteridad, son un aporte a esta sociología de la educación del otro. Se trata de conjugar la difícil tarea de confiar en el *logos* occidental de Heráclito y Sócrates, pero aceptar otras cosmovisiones como legítimas y posibles de ser vividas. Se trata de la ampliación del concepto de cultura al de espiritualidad, no en un sentido idealista conservador, sino en la más políticamente crítica de las acepciones del término "espíritu".

Ya en la página dieciocho del libro hay una apelación a la recuperación del sujeto, una apelación que es teoría congruente con un cometario donde la editorial se señala:

"La aportación más novedosa de este texto es el planteamiento de una innovadora sociología de la educación intercultural, que afina y potencia a la clásica sociología de la educación, y abre nuevas perspectivas educativas ante el multiculturalismo".

Creo que editor tiene claro el paso de la muticulturalidad a la interculturalidad, la posibilidad de pensar ese diálogo que no es de sordos sino de personas que se escuchan, aunque como cuenta Pablo Neruda en su autobiografía "Confieso que he vivido"⁸; dos veteranos de guerra se cuentan la vida hablando cada uno su idioma aunque ambos saben que el otro no habla ni comprende su lengua, pero la actitud de respeto y la conciencia de la semejanza, hace de uno y otro seres que se comunican, así ni el lenguaje es límite para comunicarse, aunque el lenguaje tampoco es garantía de la comunicación.

La concepción que señaló Imre Lakatos y reafirmó Thomas Kuhn: en el camino de lo técnico, metodológico, teórico y epistemológico/ontológico, hay una vía lúcida, la que en este libro no es unidireccional, la vigilancia epistemológica predicada por Bachelard, se hace urgente en el sostenimiento de metodologías enraizadas en teorías del conocimiento coherente entre ellas y con la labor de campo, como también en una teoría que no sea acumulación de verdades sino un permanente discernimiento desde la data empírica. Desde tu libro dudar del concepto de realidad no ayuda, y eso en este libro queda claro, a constituir a la sociología en un utensilio para el diálogo, en una forma de llevar al conflicto al plano de lo humano, no evitar el conflicto solamente por evitarlo, sino constituirlo en un diálogo, un acto comunicativo, no exclusivamente para el bien de la sociedad, sino por razones que surgen desde otra mirada según la cual el diálogo es la sociedad misma, y el lenguaje no es un antecedente sino el acompañante prevaricador de la acción, la instancia donde podemos separarnos o unirnos.

La sociología puede, al menos para ti, darnos la posibilidad de la opción. Si para Sartre el infierno son los otros, en este libro tuyo Fidel, son precisamente los otros la posibilidad de la liberación en el diálogo intercultural entendido éste como praxis por excelencia, donde la sociología vuelve a ser la ciencia con aspiraciones omnicomprensivas que sus padres le soñaron.

7 http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=402

8 Neruda, Pablo. *Confieso que he vivido*, Barcelona, Seix Barral, 1974.

EL TRABAJO ACADÉMICO DEL PROFESOR DEL CURSO DE MEDICINA: CONTEXTO DE CAMBIOS QUE EXPONE CONTRADICCIONES.

Mara Nibia da Silva¹
maransster@gmail.com

RESUMEN

Este artículo metodológicamente reproduce parte de un estudio de caso, respecto a los cambios propuestos para el Curso de Medicina de la Universidad Federal del Río Grande del Sur, donde se busca identificar las relaciones de los profesores y las formas cómo éstas se manifestaban. En ellas, se encuentra el elemento fundamental para comprender no sólo la relación del trabajo médico y las relaciones políticas, sino que también cómo se produce el aprendizaje en medicina en el proceso del desarrollo capitalista. Considerando que la medicina conlleva ciertos privilegios de una formación profesional asociada a recursos económicos. Desde este contexto, los cursos de medicina son analizados tanto en su forma como en su contenido (sus presupuestos pedagógicos).

Palabras-llave: educación y salud, formación de profesores, educación médica, salud colectiva, ideología, hegemonía, políticas públicas.

ABSTRACT

The aim of this article is to reproduce in a methodological way, part of a study of case that refers to changes proposed by the Federal University to the Medicine of the Rio Grande, do Sul. In this research, I tried to discuss about how teachers and doctors role in the teaching-learning process work by means of analyzing how they occur. Through the observation of these relations and the way that teacher's behavior work, it is possible to find the fundamental element to comprehend not only their work as doctors and teachers, but also their political actions. It is important to highlight that this happens because of the capitalist development. This way, the work as a teacher in the Medicine Course is seeing as a benefit in their careers. So, in this context, this course is being analyzed much more in their forms than in their pedagogical aspects.

Word-key: education and health; medical education; collective health; ideology; hegemony; public politics;

1 Graduada en Historia, por la Facultad Puerto Alegrense de Educación Ciencias y Letras, Maestra en Educación y Doctoranda del Programa de Postgrado en Educación de la Facultad de Educación de la universidad Federal del Río Grande del Sur (FACED/UFRGS), Brasil.

Introducción

Si el trabajo que construye obras, que conecta hilos, indisocia procesos, procedimientos, autores, mitos y luchas, a partir de una base material, da a los aglomerados una fisionomía de humano, entonces, el trabajo académico² desarrollado por los profesores del Curso de Medicina, de la Facultad de Medicina de la Universidad Federal del Río Grande del Sur (FAMED/UFRGS), que es resultado de diferentes concepciones de mundo,³ necesita ser mejor comprendido en su singularidad, porque envuelve un tipo de relaciones establecidas entre los sujetos sociales, en la cual el contexto envuelve múltiples aspectos de una totalidad⁴ contradictoria y compleja que es la educación médica, y donde se articulan dos áreas: educación y salud.

Las preguntas que me movilizaron para la reflexión fueron:

¿En el Curso de Medicina de la FAMED/UFRGS, el profesor tiene posibilidad de transformar así aún, en el y por el Trabajo Académico y, en ese movimiento, transformar la educación médica?

¿El hacer/trabajo del profesor, apunta para un compromiso ético-político, y para una formación cuyo adoctrinamiento ideológico es dominante en la salud? Las escuelas médicas, al promover un carácter elitista de la profesión y en la formación del profesional, estimulan el reconocimiento y la necesidad de cambios?

Tales preguntas derivan de la necesidad de comprender cómo se produce el aprendizaje en medicina en el marco del proceso de desarrollo capitalista. Considerando que la medicina conlleva ciertos privilegios de una formación profesional asociada a recursos económicos. Desde este contexto, los cursos de medicina son analizados tanto en su forma como en su contenido (sus presupuestos pedagógicos).

Es importante destacar que en el análisis del trabajo académico del profesor en el curso de medicina está presentes algunos conceptos que no fueron suficientemente explicitados porque están "escondidos" en el relato, pero que se hace importante evidenciar en este inicio de narrativa: Están presentes:

- a) el concepto o noción de proceso;
- b) el concepto o noción de sociedad que fluye;
- c) el concepto de continuidad en las relaciones que existe entre los individuos;
- d) el concepto de conexión orgánica entre individuos y grupos;

2 El trabajo desarrollado por el profesor en el ámbito de la universidad pública federal, que se constituye por la indisolubilidad de las actividades de la enseñanza, de la investigación y de la extensión (Búrigo, 2003, p. 23).

3 Visiones de mundo como diría Weber, o diferentes modos de leer el mundo como diría Paulo Freire, o en la referencia gramsciana, como relaciones de fuerza y de enfrentamiento originaria de oportunidades, visiones, concepciones, expresadas como ideologías que están además de sentido común y son expresiones de los compromisos de clase social, que mientras origen, condición, expresión de concepción de mundo.

4 Totalidad, conforme Kosik, exige conocer la realidad en sus contradicciones, lo todo vivo y en movimiento en la relación con un sujeto histórico real, en un proceso práxico que es general y particular (p. 60-61).

e) el concepto de múltiples factores y a rechaza de una causa social determinante para uno hacer pedagógico docente.

Considerando el proceso histórico constituido y vivenciado en nuestros países por la acumulación, concentración y centralización del capital, donde todo se vuelca mercancía, incluso la vida.

Considerando los procesos de injusticia social que llegan a un extremo nunca visto, y donde los profesionales de medicina forman, también, parte de una clase que construye justificaciones para lo que son las exclusiones sociales.

Es posible entender por qué en Brasil, este descompaso concursa para una especificidad, cuando se habla del profesional docente-médico y en la percepción que él tiene en sí explicitado cuando se coloca en una posición privilegiada en la cual él se coloca como indispensable.

Sin embargo, para mejor entender este lugar, la docencia médica, es preciso, recurrir a Freire (2000 y 2001) y tener presente el principio de la responsabilidad y de qué lugar se está hablando.

La FAMED, principalmente por ser una institución pública más que cualquier otra institución, tiene el compromiso ético-político de uno retorno social haciendo público los avances y descubrimientos de sus investigaciones, contribuyendo para aminorar el sufrimiento y atender las necesidades de la población.

Este artículo metodológicamente reproduce parte de un estudio de caso⁵ que dice respeto de los cambios propuestos para el Curso de Medicina de la UFRGS. En él busqué indicar cómo se daban las relaciones de los profesores y las formas cómo estas relaciones se manifestaban porque entiendo que en ellas se encuentra el elemento fundamental para comprender la relación del trabajo médico y las relaciones políticas. Dicho de otro modo: lo que estaba en disputa entre las concepciones de Salud/Medicina; los enfrentamientos, los juegos de interés.

Fue un ir y venir constante entre las informaciones de campo y la teoría. Ir tejiendo relaciones, analizando las contradicciones que se manifiestan y recomponiendo la totalidad del fenómeno investigado y que, conforme a Frigotto (2001, pp. 27-28), significa "buscar explicitar las múltiples determinaciones y mediaciones históricas que lo constituyen".

Así, podemos ir desvelando la realidad, que cómo nos dice Kosik (2002), no se deja ver inmediatamente, pues, la realidad de la docencia está en constante movimiento, aún porque no se trata de un conjunto de técnicas y procedimientos.

El profesor de medicina: ¿Qué lugar es éste?

Para comprender la docencia médica es preciso situarla y para ello un breve

5 Disertación de Máster defendida por la autora en 2005, PPGEDU/FACED/UFRGS, titulada *El Trabajo Académico del Profesor del Curso de Medicina: contradicciones en un contexto de cambios en la FAMED/UFRGS*.

retrospecto se hace necesario, mucho más como recurso epistemológico que narrativo. En Brasil, fue a lo largo del siglo XIX que se dio el proceso de consolidación y legitimación de la ciencia médica occidental, cuando asistíamos al embate entre la medicina y las otras prácticas vueltas para el mantenimiento y alargamiento de la vida. En ese sentido, era necesario constituir una sociedad científica para congregarse aquellos que legalmente y oficialmente ejercían la medicina. Era aun necesario un proceso de escolarización, pues, de esa forma, la corporación médica obtenía y mantenía el control exclusivo sobre los procesos de formación, selección, organización y fiscalización de la medicina, "estrategia eficaz para garantizar el monopolio sobre el arte de la cura" (Cunha, 2000, p. 522).

En ese movimiento, un conjunto de tendencias concursó para la edificación de ese monopolio, como por ejemplo, la necesidad de una formación de larga duración, profesores-médicos especializados para cada una de las materias, la separación entre lo que cabe al médico, al farmacéutico y a la partera. Juntas, estas tendencias contribuyeron para el reconocimiento de las facultades como un espacio de saber específico, en este caso, del saber médico. A pesar de las diversas reformas de los cursos de medicina, al largo de los siglos XIX y XX, ese principio, como afirma Cunha (2000), no fue alterado.

Las universidades, de forma histórica, y más aún en esta fase neoliberal, reflejan las imposiciones del sistema en que están insertadas, esto requiere universidades acríticas, profesionales creídos de que eso les ayuda a ser parte de los pocos beneficiados, o sea, parte de los justificadores de la explotación, de la falta de justicia social y de la represión de quien no sea cómplice del mismo orden de cosas. Y, a la vez, promueven el escepticismo ante la posibilidad de construir sociedades justas. El dominio del neoliberalismo busca que sus profesionales se comprometan con la idea que niega esa posibilidad y, la mejor forma de hacerlo, es formar profesionales (entrenarlos en vez de educarlos) sin sentido crítico.

El neoliberalismo, tendencia hegemónica desde fines de los años 70, se consolida en la década de 90, como ideología que va a sostener lo que el capitalismo necesita para mantenerse y aparecer de una otra manera. Ese aparecido es ideológico y, como tal, explica, alimenta y justifica la globalización del capital con todas sus aberraciones, travestida de democracia e igualdad. Ideario caracterizado como teniendo en el mercado un "mecanismo natural, autónomo en la regulación económica y social universal, en el individualismo un valor moral radical, en la mercancía la expresión máxima de la realización de la producción humana y en el estado, un regulador de la seguridad de la propiedad y del libre cambio en el mercado" (Mello, 2004, p. 16).

Una nueva división internacional del trabajo se establece y los países periféricos se someten a las políticas de ajustes económicos. Dentro del proyecto social neoliberal, bajo la influencia hegemónica de Estados Unidos, los países son direccionados por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y por el Banco Mundial (BM), entre otros organismos, a adoptar políticas de reestructuración del Estado como forma de obtener o continuar obteniendo financiamiento. Ese proceso de reestructuración productiva va acompañado por la descentralización y precarización del trabajo, por el destroz de los derechos de la clase trabajadora y por la

transformación de la salud, de la educación, de los derechos socialmente conquistados en luchas históricas, en servicios, o sea, mercancías intercambiadas en el mercado.

La salud, como mercancía, implica en la sumisión del trabajo y del trabajador (también del profesor y del médico) a la reglas de mercado, según los intereses comerciales, en todas las implicaciones de este proceso, en la elección de temáticas para investigación, para la enseñanza y para la extensión. El hilo de Ariadne parece no poder recorrer algunas partes del laberinto, aunque ellas puedan llevar otras salidas. La globalización, más que una abstracción, se hace concreta en el cotidiano internacional. Por ejemplo, en el silenciamiento de temática como iatrogenia. Ésta, por no ser noble para una noble área y, por no poder reconocer la posibilidad humana del error, tampoco reconoce la posibilidad del aprendizaje y de la investigación de la misma.

Las relaciones de trabajo para un nuevo mercado exigen un nuevo trabajador: flexible, polivalente, pronto para la adquisición de informaciones diversificadas y cada vez más específicas, que sepa comunicarse y trabajar en equipo. Un trabajador siempre atento a las necesidades del mercado e individualmente responsable por su propia educación. Dentro de ese contexto, nuevas cualificaciones y habilidades son necesarias. La libertad de elección de los individuos, sus intereses, valores y méritos son el punto de partida usado por el neoliberalismo para fundamentar el "propio movimiento económico, donde la mercancía expresaría el propio valor, que es confundido con las necesidades y deseos de consumo de los individuos" (Mello, 2004, p. 75). Siendo todo una cuestión de elección individual, la lucha de clases inexistente.

Las propuestas de innovación curricular, determinadas por las Directrices Curriculares e incentivadas por programas de estímulo a la adopción de las mismas, deben considerar el mejoramiento de la respuesta a los problemas prioritarios de salud y ser de alta calidad y relevancia. Estas propuestas (principios básicos de la Organización Mundial de la Salud y de la Conferencia de Alma Ata en 1978) son la antítesis de la medicina neoliberal que controla el mundo en el cual los médicos y los profesores de medicina se mueven.

La Constitución Brasileña de 1988, incorporando reivindicaciones originadas en la/de la lucha enganchada de hombres y mujeres por una sociedad más justa y solidaria, estableció principios a partir de los cuales fueron promovidas políticas públicas de educación y también de la salud. En relación a la educación, a partir de un amplio debate nacional entre los diversos segmentos a ella conectados, es elaborado el proyecto de construcción de sus Directrices. Este proyecto, después de alteraciones, es aprobado y es promulgada la Ley 9394/96 (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional), que incorpora a su cuerpo la Enseñanza Superior.

Las políticas educacionales vigentes, en ese sentido, vienen correspondiendo al que apuntan organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM), la Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y las Culturas (UNESCO) y el Fondo Monetario Internacional (FMI).

Estas políticas visan producir las condiciones necesarias a la fase actual de la reproducción del capital, instituyendo en la educación la lógica del mercado y la misma precarización que ya se instaló en el mundo del trabajo.

La pérdida del poder adquisitivo de los profesores tiene una relación directa con el proyecto neoliberal que busca controlar la educación y mantenerla no como un derecho social generalizado, sino como una fracción de poder que permite formar y moldear la mente de los formados a la necesidades del sistema. De ahí que se promueva, inclusive en las universidades públicas, la lógica de la empresa privada. La privatización de la educación es un objetivo del Banco Mundial que, aunque no lo reconozca como suyo, lo promueve. La privatización de las universidades y la pauperización de los docentes tiene un objetivo muy claro: asegurar para el sector privado (que controla gobiernos y sociedades) el concurso de profesionales y su dependencia, asegurando que el sistema funcione.

En relación a la salud, el texto constitucional afirma (Art. 196) que ésta es un derecho de todos y deber del Estado legitimando el Sistema Único de Salud. A este, entre otras cosas compete (Art. 200) ordenar la formación de recursos humanos en el área de salud. La concepción de salud como derecho de todos, así como el lema institucional del Sistema Único de Salud (SUS), se insertan en un proceso más amplio de luchas políticas, donde fueron forjados estos principios y directrices, acogidos en la Constitución, y que, como nos dice Mattos (2001), "deriva de las reivindicaciones puestas por el movimiento sanitario desde la década de setenta, en el esfuerzo de construir una crítica al entonces sistema nacional de salud, a la instituciones de salud, y a la prácticas de salud entonces hegemónicas".

En este contexto social es que se hace posible comprender el trabajo académico del profesor de Medicina, que está situado en una región fronteriza, donde las disputas están conectadas a un doble movimiento: de un lado un proyecto de educación que lo envuelve, cuestiones de la salud como un derecho; y, de otro, a la cuestiones corporativas de una categoría profesional.

Una lectura ligera, que agrada porque tiene sentido, por un lado, permite visualizar que las leyes y directrices que determinan cambios en la educación, en la salud, inciden en el trabajo académico del profesor y son fruto de la sociedad que ahí esta y que, ladrillo por ladrillo, construimos. Por otro lado, se percibe que en el trabajo académico de los profesores de la enseñanza superior, en el ámbito de las Universidades Federales, existe una tensión que necesita ser discutida y que no siempre se hace porque convive con status, certificaciones e idiosincrasias profesionales que fragmentan aquello que es indisoluble en la universidad: enseñanza, investigación y extensión.

Como nos dice Machado⁶, la diferencia entre indisociabilidad como característica de la universidad y indisociabilidad como vivencia del trabajo de profesor, en el cumplimiento del legalmente exigido y en la incoherencia de la disociación entre diversas tareas de enseñanza de graduación y postgrado, en la investigación y en

6 Anotaciones oriundas del Seminario Avanzado Releyendo a Gramsci y los autores brasileños, dirigido por la Profesora Carmen Lucía Bezerra Machado, en el segundo semestre de 2004, PPGEduc-UFRGS.

la extensión, aún realizadas simultáneamente, no se muestran como conectadas, asociadas, articuladas, tampoco como un hacer que sea coherente.

De esa forma, aquello que debería ser inherente al desarrollo del trabajo como académico, una búsqueda, un desvelar de su propia práctica, entendiendo al profesor, un asomarse sobre este hacer y las cuestiones que le suscita, alimentando la enseñanza y su propio trabajo como posibilidad de creación, acaba haciéndose una tortura, mediado por la productividad requerida por el capital y presionado por las necesidades materiales de existencia. Productividad y necesidades que se entremezclan y se articulan al dispositivo legal concerniente con la evaluación de cursos e instituciones para dar visibilidad al trabajo del profesor.

Facultad de Medicina: ¿Qué lugar es ese?

El recorte analítico se hace necesario, porque en la perspectiva macro - pensar un hacer docente en Brasil - se pierde lo específico y el singular que es modelado por lo circunstancial. En este estudio de caso - FAMED - encontramos una situación especial; la exigencia actual para el ingreso como profesor de la enseñanza superior, en las Instituciones Federales, es el doctorado, como forma de calificar la enseñanza de graduación, a la vez, esa exigencia realiza el movimiento de alejar al docente de la graduación, aproximándolo de la residencia, en el caso de la medicina, y de la post-graduación en el estricto sentido. En muchos casos, el trabajo en la graduación acaba siendo un mal necesario, una puerta de entrada y una forma de aumento de ganancia, una vez que hay gratificaciones para el trabajo en la graduación. O sea, la remuneración del profesor es dividida en partes, compuesta por un salario, que es bajo⁷, aumentándolo por una serie de adicionales y gratificaciones.

Existen aún, en relación al trabajo académico del profesor, los cobros de producción en el área específica, bajo el control del Estado y regidos operacionalmente por el CNPq (Investigación) y CAPES (Perfeccionamiento de Personal). Tanto dentro como fuera de la Institución, el CNPq y a CAPES estipulan los criterios que deben ser atendidos. El principal criterio es la producción, evaluada por medio del "Currículo Lattes" en la llamada adherencia al área de concentración de conocimiento. De esa forma, o el profesor atiende a los criterios impuestos o no consigue mantenerse en este medio académico.

De hecho hay una competición en paralelo que es desarrollada a través de los órganos de fomento. El profesor acaba buscando atender los criterios de los órganos de fomento y la graduación, y muchas veces, queda en segundo o tercer lugar. Esa situación acaba repercutiendo internamente, generando disputas y la jerarquización de las actividades inherentes al trabajo académico, siendo la

7 Bajo o alto es una medida siempre relativa. Bajo en relación al valor del salario mínimo en 2004 pagado por una jornada de 44h semanales (R\$ 267,48) suena como hipocresía, pues 20h semanales corresponden, como valor real de salario-base de un profesor auxiliar, a R\$ 212,00 (información del Departamento de Personal de la UFRGS), y aumentado por los "colgajos" que componen la remuneración efectivamente percibida. Bajo en relación al valor percibido por el mismo trabajo de profesor en Instituciones de Enseñanza Superior privadas que es como mínimo 12 veces mayor (Datos del SINPRO/RS). Eso puede ser visto en correspondencias del Sindicato de los Profesores del Río Grande del Sur (SINPRO/RS), sobre el valor de salario, para un profesor asociado o en relación al salario del médico en empresas privadas o aún públicas. Ejemplo del Ministerio de la Salud que contrata médicos por un salario inicial de R\$ 3.200,00.

enseñanza en la graduación la actividad menos importante, y el profesor, que coloca ahí el énfasis de su trabajo, visto como de segunda categoría.

O aún, el ser profesor como un no trabajo de un no trabajador, como expresa en el testimonio de un profesor: Yo vine a la universidad para airearme y en ese sentido, es difícil de verme como trabajador. Porque mi salario no es mi pago, yo no dependo financieramente... como médico, yo me considero trabajador”.

El contexto, las bases de las Directrices Curriculares Nacionales de la Medicina nos remiten a la tendencia pedagógica conocida como Escuela Nueva, definida como “la corriente que trata de cambiar el rumbo de la educación tradicional, intelectualista y libresca, dándole sentido vivo y activo” (Luzuriaga, 1977, p. 227). Pasados más de 80 años, como dice Ribeiro (1996), las propuestas de Dewey retornan al lado de las nuevas necesidades de acumulación del capital que tienen en el neoliberalismo su soporte ideológico. Las Directrices incorporan reivindicaciones de batallas trabadas en la educación y en la salud, rescatando sueños y luchas por la construcción de nuevas relaciones sociales y de una sociedad vuelta para la dignidad humana. Sin embargo, no podemos olvidar que es sobre una determinada base material, el modo de producción capitalista, que se erige una superestructura ideológica de la cual la legislación es parte.

A partir de eso, es necesario afilar el mirar, identificando el proceso de trabajo del educador, pues entre la ideología dominante y la utopía de un otro proyecto de sociedad, entre el individual y el colectivo, el profesor se ve dividido entre la elección personal y la determinación material para asegurar un lugar.

Proceso de trabajo que no puede ser comprendido en su perspectiva restringida de formación. En medicina la formación desarrollada ha sido centrada en la tecnología entendida como uso de equipamientos y procedimientos (exámenes sofisticados, máquinas complejas, todos de alto costo) y no dentro de las prácticas que estimulen el desarrollo de una tecnología de la convivencia humana y social en la medicina.

Se hace necesario pensar qué proceso es ese.

Educación, ¿qué proceso es ese?

El trabajo académico del profesor es vivido como extensión del trabajo del médico y, por lo tanto, como secundario. Trabajo es lo que entra en la lógica del valor de cambio, como el empleo. El hacer del profesor es visto, en su valor de uso, como un no trabajo, como no profesional. La profesión está relacionada con el campo específico de la práctica médica, aún cuando son estos profesores que están visceralmente envueltos en el proceso de cambios en las referencias curriculares en la FAMED.

Pereira (2004) presentó informaciones según las cuales hay 85,9% médicos/docentes, y sólo 14,1% de ellos dedican tiempo integral a la docencia. Estas informaciones evidencian, por un lado, la necesidad de la búsqueda de fuente complementaria de vencimientos para los profesores que no tienen dedicación exclusiva (DE); y, por otro, la condición secundaria que el trabajo de profesor ocupa en este lugar.

Si el profesor tiene un potencial importante para marcar el cuerpo profesional del sujeto/alumno, su representación de trabajo de médico, entonces, va a ser a través de su hacer, en la relación comprometida y, por lo tanto, ético-política, que el profesor establece con sus alumnos y con la sociedad que va mediando la constitución de un ser médico.

En ese sentido, el profesor por medio de su trabajo es un marcador de cuerpos y de almas. Ahí está su desafío cuando en un país como Brasil por regla, la salud no es entendida dentro del contexto político y resulta que la formación queda restringida a la técnica. Tenemos, entonces, profesionales altamente habilitados a tratar determinada enfermedad, pero con una inmensa dificultad para comprender el paciente como una totalidad humana, como un ser social.

En ese sentido, el hacerlo el docente queda más comprometido cuando, en un contexto de cambio, los paradigmas o modelos pedagógicos entran en crisis.

El Trabajo Académico es un contexto de cambio. Este contexto de cambio puede ser visualizado más específicamente en la FAMED/UFRGS, donde el curso de medicina se desarrolla dentro de un hospital de altísima complejidad que trabaja con especialidades.

En esta realidad el estudiante aprende: que la mayoría de los profesores vive y su realidad resulta de una correlación de fuerzas, desconectada de las tensiones y luchas entre las dos tendencias en la formación de los médicos, generalistas o especialistas, y parece encontrar en las Directrices y Normas la consolidación de una concepción contra-hegemónica de salud y de formación médica. O sea, el profesor de medicina, para formar un alumno dentro del que es apuntado por los documentos legales⁸ exige que él sea un superespecialista, dado que para ser admitido el cuadro efectivo, la universidad exige, por regla, profesores con doctorado⁹.

Se crea, entonces, una situación, digamos, perversa. Al tiempo que hay intención de tener un efectivo de profesores calificados, hay, en el transcurso de esta misma calificación, por un lado, un movimiento de alejamiento de estos profesores de la graduación; y, por otro, un hacer que se dirige no para la formación de un generalista, sino para la de un especialista.

La interdisciplinariedad y la inserción del alumno en actividades prácticas, consideradas como "relevantes para su futura vida profesional", son resaltadas como direcciones a promover. Sin embargo: cómo privilegiar la interdisciplinariedad cuando el proceso de trabajo está marcado por la dificultad de oír y reconocer el otro? ¿Qué manifestación hay del reconocimiento de diferentes saberes?

8 En noviembre de 2001, la Resolución N.º 4 Consejo Nacional de Educación/Cámara de Educación Superior (CNE/CES) instituye las Directrices Curriculares para el Curso de Graduación en Medicina que sustituyen el currículo mínimo. Ellas se insertan en un proceso más amplio de implementación de Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Graduación y, en específico, las destinadas a los Cursos de Graduación en el área de la Salud. Aunque, aparentemente, se trata sólo de más de una disposición legal; no podemos olvidar que ellas no nacen en abstracto por los designios de los cielos, sino que resultan de construcciones hechas históricamente, por seres humanos concretos y que, por lo tanto, reflejan un proyecto de sociedad.

9 En medicina, no existe doctorado en áreas muy genéricas, este es casi siempre en una área específica, o área básica. De esa forma, la tendencia es la selección de especialistas para componer el cuerpo docente de la unidad.

El contexto social muestra que los vínculos entre proyectos de sociedad y de formación profesional cambiaron. Tal hecho se evidencia en la FAMED cuando en 2002, el Ministerio de la Salud y el Ministerio de la Educación lanzan el Programa Nacional de Incentivo a la Cambios Curriculares para las Escuelas Médicas (PROMED), un sistema de incentivos a la instituciones académicas, que se disponen la adecuar, a la necesidades del Sistema Único de Salud (SUS), la formación profesional ofrecida, y que adopten prácticas de enseñanza y de atención a la salud, sintonizadas con el paradigma de la integralidad¹⁰.

Por adecuarse a esta política la Facultad recibió considerable estímulo, hasta tal punto que fue seleccionada, juntamente con otras 19 escuelas médicas de Brasil. En función de esta nueva realidad de la política educacional, la FAMED elaboró el Proyecto de Reforma Curricular, que viene siendo implementado. En ese recorrido, cambios fueron hechos, y un nuevo currículo pasa a ser implantado a partir de 2005. El internado pasa de 12 meses para 18; ocurre la creación de una tarde libre por semana para el alumno (área verde) y la oferta de disciplinas básicas en bloques integrados. Una gran conquista de ese proceso fue el Proyecto de Postgrado en Educación y Salud¹¹, en una sociedad entre la Facultad de Medicina y la Facultad de Educación, en nivel de máster y doctorado, cuya primera clase tuvo inicio en 2004. Hubo, aún, creación de la Unidad Básica de Salud del Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA).

Pero, en la correlación de fuerzas, es preciso estar atento la forma cómo el proceso se evidencia: enfrentamiento, individual o acuerdo con lo que es más conveniente. Compromiso y movilización o aislamiento de un Proyecto Político Pedagógico. En la FAMED el proceso de reforma envuelve el grupo de los reformistas y lo de los no reformistas, pero, en la reagrupación de fuerzas, no hubo una completa innovación una nueva/vieja correlación de fuerzas internas capaz de resignificar la docencia médica en la institución.

Consideraciones Finales

Las contradicciones constituyen un sentido para el trabajo académico de los profesores del Curso de Graduación en Medicina de la Facultad de Medicina de la

10 Este concepto viene siendo debatido por el LAPPIS (Laboratorio de Investigaciones sobre Prácticas de Integralidad en Salud), y con producción de dos/tres libros que tienen como inspiración teórica las obras de Michel Foucault y Edgar Morin, entre otros autores. Mattos (2001) afirma que la integralidad tiene sentidos múltiples, dependiendo del contexto en que es abordada. Destaca tres grandes conjuntos de sentidos del principio de integralidad, que inciden sobre diferentes puntos: el primero conjunto se refiere a los atributos de las prácticas de los profesionales de salud, siendo valores conectados al que se puede considerar una buena práctica, independientemente de ella darse en el ámbito del SUS; el segundo conjunto se refiere a los atributos de la organización de los servicios; el tercero se aplica a las respuestas gubernamentales a los problemas de salud. Sin embargo, destaca que, independiente de abordar la integralidad como principio orientador de las prácticas, como principio orientador de la organización del trabajo, quiere de la organización de las políticas, integralidad implica un rechazo al reduccionismo, un rechazo a la objetivación de los sujetos y tal vez una afirmación de la apertura para el diálogo. Acurcio (1997, p. 32) destaca, en relación a la integralidad, que el SUS debe actuar de manera integral, es decir, no debe ver la persona como un amontonado de partes, sino como un todo, que forma parte de una sociedad, lo que significa que las acciones de salud deben estar vueltas, a la vez, para el individuo y para la comunidad, para la prevención y para el tratamiento y respetar la dignidad humana.

11 Este Proyecto es coordinado por los profesores Waldomiro Manfroi (FAMED) y Carmen Lucia Bezerra Machado (FACED) en el que participo como colaboradora.

UFRGS. Frente a las necesidades materiales, en un relleno que la propia profesión médica históricamente construyó, el ejercicio del trabajo académico del profesor del Curso de Medicina es colocado en segundo plano, mientras el trabajo de un médico que ejerce la actividad de enseñar se ubica en un primer plano. De esa forma, el trabajo como profesor no es visto profesionalmente.

En tesis, las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Medicina fueron elaboradas con la participación de las escuelas médicas. Sin embargo, los testimonios de los profesores evidencian que el proceso interno no recorrió los mismos caminos, lo que puede estar conectado a la fragmentación de la propia institución en departamentos, muchas veces verdaderos guetos jerarquizados, o la propia forma cómo el proceso fue conducido, generando dudas y resistencias. La relación de fuerzas evidencian y confirma la afirmación gramsciana de que "articulación y hegemonía" pueden resultar también en situaciones de "resistencia".

En la FAMED la desvinculación teoría/práctica de los que participan en las instancias decisivas, en el engranaje de los intereses de grupos deriva fundamentalmente de la incapacidad en producir la crítica por dentro del proceso y la omisión de participación, porque inexistente el espacio orgánico del trabajo del profesor.

En este movimiento, lo que puede parecer democrático no es nada más que un ejercicio polifónico donde puede más quien grita más alto. Lo que debería ser debate, participación, la responsabilidad, construcción colectiva de lo que podría ser una nueva formación del médico, se vuelca producto o cómo hacer el trabajo médico, una mercancía atractiva para un mercado de trabajo escaso de empleos. De este modo, la escuela médica queda contaminada por la lógica mercantilista que está inmersa en la formación de especialistas con un énfasis pedagógico.

Y de hecho, hay una demanda muy grande de la sociedad por especialistas, conectada, muchas veces, a una imagen que la propia categoría médica está interesada en mantener para defender su reserva de mercado, en el sentido de que exámenes, equipamientos sofisticados y tecnología pesada (hardware), necesariamente son sinónimos de mejor calidad de atención. Cambiar tal concepción no acontece así tan fácilmente, aún más en los espacios formativos tradicionales como son las universidades. Ciertamente no es por la certificación (instrumento legal) que las transformaciones en la formación del alumno de medicina que van a ocurrir, ya que una serie de condiciones es necesaria, entre las cuales, el trabajo académico del profesor.

Tal como nos muestra Machado, et al (2001, p. 145), "el trabajo interdisciplinario exige pasión, compromiso y trabajo colectivo solidario", situación en que reconocer el no saber es el primer paso para compartir otros conocimientos y viabilizar los diálogos posibles. Es intercambiar saberes y no saberes. Hay un hacer, lo del médico, que el profesor de medicina domina, sin embargo, hay un hacer de profesor, en relación al cual posee un saber, constituido por medio de la repetición del modelo, pero del cual tiene dudas. En ese sentido, la idea de que "los profesores son médicos, médicos que enseñan a su modo, como ellos aprendieron con sus profesores", expresa la justificación de que siempre fue así la educación de médicos

y que, por lo tanto, ésta es una buena forma. Una postura que no reconoce que saber algo no implica necesariamente saber enseñarlo.

En la actividad de enseñanza, el enseñar y el aprender pasan por la transmisión del conocimiento, siendo que eso se hace en la presencia o no del diálogo, de la interacción o del cambio. El énfasis es colocado en el conocimiento del profesor y en la acumulación y repetición del contenido, centrándose en lo que el docente dice y/o impone y no en el aprender, en el para qué, en el que debe ser un aprendizaje significativo, o en el que realmente tiene un impacto social y busca mejorar las condiciones de vida, la democracia y la liberación que el proceso educacional debe incluir, negando de esa forma, la autonomía como componente educacional central. El conjunto de estudios sobre la influencia positivista en la formación médica (Carrion, 1977; Lampert, 2002), muestra que ella continúa como tal.

La propia legislación estimula el proceso de devaluación y la no especificidad del trabajo académico, al preconizar que la formación del profesor para la Enseñanza Superior "debe acontecer en nivel de postgrado". Preferentemente, en cursos de máster y doctorado, sin establecer, por otro lado, cualquier mecanismo que implique en que, en esos niveles, haya una formación sistemática enfocado el hacer específico de profesor, pues los cursos tienen énfasis en la investigación. Los movimientos realizados por los profesores del curso de medicina manifiestan la búsqueda por un hacer diferente en el desarrollo de su trabajo académico, con vistas a implementar una formación médica calificada y vuelta a la necesidades de la salud de la población. No podemos olvidar que las políticas públicas y las institucionales se implementan en la acción colectiva de los grupos envueltos, y que generan enfrentamientos, en una correlación de fuerzas que necesita ser incautada, entendida, explicada, como condición necesaria de construcción de contra-hegemonía. La transformación sólo irá a constituirse mientras tal, en el momento en que efectivamente cambien las estructuras, las formas y las relaciones sociales que están establecidas, pues una transformación social tiene que ser material, real, concreta.

El trabajo académico del profesor del curso de medicina está puesto como posibilidad para la transformación social, pero como proceso no se agota sobre sí aún. El trabajo académico del profesor de medicina está comprometido, ideológicamente, aunque no haya conciencia de esa relación. A través de su trabajo de médico-profesor-médico, desarrolla una lógica contradictoria que se concretiza en una formación que atienda las necesidades (técnicas y especializadas) del mercado, del mantenimiento de la corporación médica junto a la clase dominante, y, a la vez, a los intereses conectados a la necesidades de los seres humanos y vueltos para la transformación de la realidad social y de la salud en nuestro país.

En ese sentido, desvelar lo que está latente en una política pública, a qué intereses atiende, no es mera contingencia, es necesario, especialmente si el deseo es de transformación y no sólo de adaptación, de reestructuración o mantenimiento de *status quo*. Así, es posible construir alternativas, en vez de sólo adoptar modelos previamente contruidos por otros, en diferentes contextos y contingencias.

Aprender es, precisamente, el camino para modificar la realidad y nuestra

propia concepción de mundo. En el hacerse, mientras el trabajo académico del profesor se encuentra, un marco de representaciones de trabajo que el alumno, futuro médico, va a construir. Tal hecho puede ser pequeño delante de las limitaciones impuestas por la realidad, pero hay un proverbio Etíope que muy bien puede inspirarnos:

"Cuando las telarañas se unen, pueden atar un león."

Referencias Bibliográficas

- ACURCIO, F. (1997). *Evolução histórica das políticas de saúde no Brasil*. BRASIL. (1998) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponible en: <http://www.soleis.adv.br>
- BRASIL. (2004). *Conselho Nacional de Educação*. Disponible en <http://www.mec.gov.br/cne/cursos.shtm>.
- BRASIL. (2002). *Ministério da Saúde*. Disponible en <http://www.saudeemmovimento.con.br/profissionais/legislation/legislation.htm>.
- BRASIL. (2003). *Ministério da Saúde*. Disponible en: [http://www.unimes.br/academico/investiga/Resolucao CNS 196-96.doc](http://www.unimes.br/academico/investiga/Resolucao_CNS_196-96.doc).
- BÚRIGO, C. (2003). *O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade Federal do rio Grande do Sul: um estudo de caso na universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Tese de Doutorado. UFRGS: Porto Alegre.
- CARRION, R. (1977). *A ideologia Médico – Social no Sistema de Comte*. Cadernos do IFCH-UFRGS. (1), Porto Alegre.
- CUNHA, L. (2000). Ensino superior e universidade no Brasil.. In LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (comp.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FRIGOTTO, G. (2001). A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In JANTSCH, Ari Paulo et al. (Comp). *Interdisciplinaridade: mais além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-49.
- GRAMSCI, A. (1974). *Obras escolhidas*. Lisboa:Estampa, 1974. Vol. I.
- KOSIK, K. (2002). *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LAMPERT, J. (2002). *Tendências de mudanças na formação médica no Brasil: tipologias das escolas*. São Paulo: Hucitec/ABEM.
- LUZURIAGA, L. (1977). *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Nacional.
- MACHADO, C. BERGAMASCHI, M. RIBEIRO, M. PARDO, Y. (2001). *Interdisciplinaridade como solidariedade: desafio à formação de professores*. Educação e Realidade, v. 26, (2), jul./dez. Porto Alegre: UFRGS, pp. 127-156.
- MATTOS, R. (2001). Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos. In ABETO, Roseni et al. (comp). *Os*

sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde. Rio de Janeiro: ABRASCO.

MELLO, A. (2004). *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina*. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL.

RIBEIRO, M. (1996). *Significado histórico e pressupostos epistemológicos da Escola Nova*: repercussões no pensamento educacional brasileiro. Texto inédito, 1996.

SILVA, M. N. (2005). *O trabalho acadêmico do professor do Curso de Medicina: contradições em um contexto de mudanças na FAMED/UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 211 f.

WEBER, M. (1987). *Economia e Sociedade*. México: Siglo Veinteuno.

EDUCACIÓN MORAL EN LA FAMILIA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Patricio Merino Beas¹
Universidad Católica de la Sma. Concepción.

RESUMEN

El presente artículo reflexiona sobre la Educación Moral en la Familia, centrándose en sus desafíos y oportunidades. Para ello, caracteriza el contexto actual en que la familia realiza el proceso de la educación moral. Junto con ello, esboza una iluminación sobre la vocación educativa de la familia desde una perspectiva cristiana y, finalmente, ofrece un elenco de las principales virtudes que ella puede desarrollar y con ello, contribuir a la educación moral de la persona y la construcción de la vida buena.

ABSTRACT

“Moral Education within the Family: Challenges and Opportunities”

The present paper reflects on moral family education, stressing its challenges and opportunities. For this, it characterizes the current context in which family undertakes the process of moral education. The paper also outlines the family educational vocation from a Christian perspective and, finally, it offers an array of the main virtues that family educational vocation can develop to contribute to moral family education and the construction of a good life.

PALABRAS CLAVES:

Educación moral; Familia y educación; Virtudes y Valores; Contexto educativo de la familia.

KEY WORDS:

Moral Education, Family and Education, Virtues and values, Family educational context.

¹ Profesor de Religión y Moral. Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de la Sma. Concepción. Magíster en Teología. Universidad Politécnica de Salamanca. Candidato a Doctor en Teología. Universidad Politécnica de Salamanca.

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo aborda algunas de los desafíos y oportunidades que tiene la familia en su contribución a la educación moral de la persona. Nos preocupa la educación moral, porque entendemos que lo que caracteriza al ser humano no es sólo "vivir" y "saber" que vive, sino "**hacer**" de su vida una vida buena, es decir, plenamente humana. En este sentido, la familia ha testimoniado por milenios ser la institución que mejor acoge y forma la persona humana.

Esta afirmación ya bastaría para comprender la relación estrecha que existe entre familia y educación moral, una relación que en ningún caso hace conveniente que se pretenda reemplazar a la familia por alguna institución educativa en el proceso de la educación moral de la persona, sino más bien, apoyarse mutuamente.

La mayoría de los artículos relacionados con este tema, abordan la cuestión de la relación (subsidiaria) entre la familia y las instituciones educativas. Sin embargo, aquí buscamos centrarnos en la tarea educativa de la familia propiamente tal.

1.- CONTEXTO:

1.1.- El proceso de la globalización.

La globalización es el concepto que generalmente se elige para denominar al amplio contexto cultural en el que la familia es sujeto y objeto de cambios. Podríamos agregar otros como la multiculturalidad, el pluralismo, la sociedad de la información y del conocimiento, etc., sin embargo, hemos preferido el primero, por ser el que mejor engloba los restantes.

El complejo y polémico concepto de globalización suele caracterizarse como un acelerado e irreversible proceso de unificación de la humanidad que la deviene en mundo sin confines². Este proceso se habría iniciado con el fin de la guerra fría y con la apertura del mundo propio motivado por la economía y el desarrollo de la info - tecnología. Estos factores habrían incidido en que el mundo avance hacia una unificación e integración que permitiría hablar de globalización económica, social, política, jurídica y cultural, configurando la denominada sociedad del conocimiento³.

Sin embargo, no se debe olvidar que dicha integración padece de una paradoja, la exclusión de muchos, el aislamiento y el poco respeto a la diversidad.

El proceso de la globalización implicaría al menos cuatro elementos de vital importancia en la sociedad de hoy que luego influyen en los cambios de la institución familiar: el económico, la información y comunicación, el político y el cultural. La relación entre ellos, sus propios dinamismos y transformaciones, han provocado un nuevo contexto mundial.

2 Cf. Bestard, J., *Globalización, tercer mundo y solidaridad* (Madrid 2003), p.5.

3 *Idem*, p. 9.

En primer lugar, estamos en presencia de una extensión de las actividades sociales, políticas y económicas, de modo que se pretende eliminar fronteras entre los países, continentes y regiones. En segundo lugar, se ha intensificado la dependencia recíproca debido al progresivo aumento de los flujos de comercio, inversiones, finanzas, migraciones y cultura. En tercer término, se ha acelerado la vida y acortado las distancias con los nuevos sistemas de transporte y comunicación, de modo que los sucesos que ocurren en lugares remotos tienen un impacto sobre la propia vida⁴.

1.2.- Los cambios en la familia.

¿Qué impacto tienen estos escenarios sobre la familia tradicional?, ¿Podríamos describir algunos de sus cambios y señalarlos como comunes, aún cuando estos variarán según culturas de origen y tipo de familia?

No es nuestro propósito hacer una valoración moral de la globalización, tema de hecho muy debatido, por ello, la postura que tomaremos es de una aceptación crítica de la globalización, es decir, como un fenómeno que se da de hecho y que lleva consigo desafíos y oportunidades para la educación moral en la familia.

La verdad es que por ser la familia el tejido fundamental sobre el que se desarrolla la persona y la sociedad, todo cambio que afecta a éstas afecta también a la familia y viceversa. En este sentido, los estudios⁵ sobre estos cambios coinciden en relacionar la triada persona – familia – sociedad e insisten en la importancia que tiene la educación, ya sea como, elemento catalizador de los cambios o como instancia para la orientación positiva y constructiva de ellos.

Algunos de los cambios visibles que más están influyendo en la constitución de la familia son:

- La aceleración de la pérdida de los valores religiosos y de la dimensión pública de la religión como frutos del proceso de secularización⁶ que desde hace décadas se viene dando.
- La pérdida de fronteras por los nuevos medios de comunicación social e intercambio de la información han llevado a una sociedad cada vez más móvil y dinámica.
- También producto de lo anterior, está dando como resultado una sociedad más plural y multicultural.
- Todos coinciden en destacar el nuevo rol que la mujer está cumpliendo, dejando

4 Idem, p. 12-13.

5 Se puede consultar: Bestard, J., "La familia, un valor social permanente en el marco de una cultura nueva. El desafío de la globalización", en *FAM* 25 (2002) 9-21; Goldsack, M., "Globalización, educación y familia", en *Familia hoy* 19 (2002) 3-10; Martínez, J., "Qué cultura para qué familia", en *FAM* 16 (1997) 9-25; Sánchez, G., "Pensamiento posmoderno y familia", en *FAM* 17 (1998) 21-38.

6 No obstante hay otros autores que señalan no tanto a la secularización como factor catalizador de esto, sino más bien, al pluralismo y al relativismo, ambos como fenómenos que también son acelerados por la globalización, cf., Berger, P., "Pluralismo Global y Religión", en: *Estudios Públicos* 98 (otoño 1995).

el cuidado directo del hogar para incorporarse de lleno a la fuerza laboral y del conocimiento.

- El crecimiento de las ciudades lleva a la configuración de nuevos valores y dificultades que hacen problemática la buena configuración de la relación trabajo – ocio – familia.
- Las grandes posibilidades que hoy tiene la sociedad del conocimiento como pueden ser: la mayor producción y riqueza mundial, las mayores posibilidades de interdependencia y comunicación entre naciones y personas, la conciencia de la dignidad inalienable de la persona humana, los avances médicos y de la ciencia, las posibilidades de ocio y de acceso a la cultura; se contrastan con la mala distribución de estas posibilidades y la de su manejo muchas veces inadecuado (deshumanizador). Estas desigualdades afectan no sólo a las familias de los países pobres (aunque siempre en mayor medida) sino en general a la institución familiar de todos los países.

Las familias disfrutan de beneficios con estos cambios, sin embargo, las nuevas relaciones que se han establecido entre trabajo – ocio – familia, han causado también algunos desequilibrios que han afectado la convivencia familiar⁷.

Se ha producido el cambio de la llamada familia nuclear (con la variación de la llamada familia extensa) y tradicional a otra, que por carecer de un concepto mejor, se la llama postmoderna, caracterizada ante todo, por ser más bien desestructurada.

La familia postmoderna podemos caracterizarla como sigue:

- **Familia incierta:** Es decir, que pasa de un proceso de des - institucionalización y que, en consecuencia, no se concreta en un solo modelo que se pueda definir, sino que está abierta a diversas formas de convivencia o de agrupación humana. Es una familia de contornos indefinidos, sin estructura precisa. Pero, sin embargo, capaz de sobrevivir como lo ha hecho por siglos y con capacidad de adaptarse al cambio de las estructuras y cambios sociales.
- **Familia autopoyética:** Porque se autoconstruye y se autoproduce. Cambia de forma por causas endógenas y no sólo externas. La privacidad, el sentimiento y la libertad prevalecen sobre lo público, lo racional y establecido.
- **Familia relacional:** La familia posmoderna se constituye ante todo por las relaciones interpersonales. Es el lugar donde se comunican las personas y se desata la fuerza creadora de las relaciones interpersonales. Se ha producido una sentimentalización de la vida familiar, de este modo, de la familia más institucional (basada en el matrimonio) se ha pasado a la familia que acentúa los lazos basados en los sentimientos.
- **Familia mediadora:** Este rasgo es curioso, porque frente a la familia moderna

7 Cf., Vidal, M., "El impacto de la secularización en la familia actual", en *Religión y cultura* XLIX (2003) 267- 304.

de carácter nuclear que era más bien hacia dentro y de espacios privados, se ha pasado a la familia postmoderna mediadora, que da mayor importancia a la esfera pública. Esto significa que por la familia transitan y se comunican las diversas generaciones, intercambiando sus experiencias y sabidurías, sus ilusiones y rebeldías. En la familia se pasa de lo privado a lo público y viceversa, la familia compone y descompone las redes sociales.

- **Familia individualizada:** En ella las relaciones y los ethos se basan en la autorrealización individual de sus miembros.

Finalmente, la familia pasaría por un proceso de deconstrucción del modelo tradicional. La familia pasa por una desinstitucionalización, desmatrimonialización, desafiliación de los hijos y se abre a nuevos modos de ser padres, hermanos o hijos. No obstante, la familia sigue siendo el lugar por antonomasia para acoger y desarrollar la vida humana. En la intimidad de la familia, no sólo la libertad, sino otras facultades y virtudes humanas (y teologales) y sociales, encuentran su caldo de cultivo y desarrollo.

2.- LA VOCACIÓN EDUCADORA DE LA FAMILIA. PERSPECTIVA CRISTIANA.

Ya hemos expresado que la línea que seguimos en este trabajo, no es tanto la de destacar el indiscutible derecho y deber que tienen las Familias (los padres) de ser ellas las primeras educadoras de sus hijos, sino que más bien, destacar el servicio inestimable como educadora moral que la Familia puede seguir prestando a toda la humanidad. Sin ella difícilmente la sociedad, mediante su sistema educativo formal, podrá asumir la tarea humanizadora o personalizadora (nacemos hombres, pero nos hacemos seres humanos).

Esta vocación educadora de la familia, encuentra en la buena nueva cristiana un aliciente y un apoyo. Bajo su visión la familia forma parte de un designio salvífico (sanador y plenificador) y amoroso de Dios, por medio del cual, busca llevar al ser humano hacia su perfección.

2.1.- Algunos principios teológicos que iluminan la esencia de la familia y su vocación educativa.

La familia es un bien humano, sin embargo, la fe cristiana permite situarla en el contexto del designio salvífico y amoroso de Dios. Esta perspectiva, no sólo eleva su esencia a una dignidad trascendente, sino también, su misma vocación educativa.

Presentamos algunos principios teológicos que nos pueden iluminar⁸:

- **Principio Trinitario:** La perspectiva cristiana considera la familia como icono-

8 Cf. Vidal, M., op. cita, p. 298 - 301.

imagen de Dios - Trinidad, como comunión de personas cuyas relaciones de origen se basan en el amor y la gratuidad (1 Jn. 4, 8). Dios es amor y vive en sí mismo un misterio de comunión personal de amor desinteresado, gratuito (*Familiares consortio*⁹ 11). La automanifestación de Dios como Padre rompe esquemas cerrados de una paternidad estrictamente biológica, abriéndola a otras dimensiones más trascendentes (FC 14).

- **Principio Cristológico:** Cristo, en su entrega amorosa por nosotros para que tengamos vida en abundancia, refleja el modelo de alianza fiel entre el esposo (Cristo) y la esposa (la Iglesia). Cuya donación, entrega mutua y sacrificio es fecundo y generador de nueva vida.
- **Principio Eclesiológico:** Una de las maneras de definir cristianamente a la familia es considerarla una Iglesia doméstica (Lumen Gentium 11). En el sentido de que en la familia se viven y se cumplen las relaciones de unión entre personas bajo categorías de paternidad, filiación, fraternidad y alianza nupcial que se cumplen en la Iglesia, máxime si a ella le agregamos el vínculo de la fe común.
- **Principio Escatológico:** La familia como realidad humana que forma parte del único proyecto de salvación de Dios, se vincula con el Reino de Dios hecho presente en Jesucristo. Esta llamada a ser (como el Reino de Dios) reino de paz y justicia que lleva al hombre a su plenitud. Hay dos aspectos muy concretos que nos parecen de mucha similitud en la actitud del cristiano y la vida de familia, se trata de las virtudes de la esperanza y el amor. La familia con sus afanes y sus sueños, vive en esperanza, se va haciendo cada día, busca y constituye sentido para quienes forman parte de ella. Pero esa esperanza es llevadera porque se nutre del amor de sus miembros, cuando esto no es así, se pierde la esperanza y se cae en la desilusión y el vacío.

En síntesis, pensamos que estos principios aportados por la teología cristiana son unos vectores que abren horizontes a la hora de pensar en los valores y virtudes puede aportar la educación familiar a toda la humanidad.

2.2.- Iluminación desde la enseñanza del Magisterio de la Iglesia

- **Declaración del Concilio Vaticano II :“Gravissimum educationis”:**

El magisterio de la Iglesia en varias ocasiones e importantes documentos, ha resaltado la responsabilidad de la familia en el proceso educativo, como así mismo, la contribución irremplazable que desde la educación realiza ella a toda la sociedad.

El Concilio Vaticano II en la Declaración “Gravissimum educationis”(GE) nos dice: “Los padres, al haber dado la vida a los hijos, tienen la gravísima obligación

9 De ahora en adelante FC.

de educar a la prole y, por consiguiente, deben ser reconocidos como los primeros y principales educadores de sus hijos. Esta tarea de la educación tiene tanto peso que, cuando falta, difícilmente puede suplirse. Corresponde, pues, a los padres crear en la familia un ambiente animado por el amor y la piedad hacia Dios y hacia los hombres que favorezca la educación íntegra personal y social de los hijos. Por ello, la familia es la primera escuela de las virtudes sociales que todas las sociedades necesitan"¹⁰.

- **Exhortación Apostólica "Familiaris Consortio":**

En la Exhortación Apostólica *Familiaris Consortio* (FC), Juan Pablo II junto con mostrar las dificultades por las que atraviesa la familia e iluminarla con la buena nueva cristiana, desarrolla cuatro puntos que considera cometidos principales de la familia: la formación de una comunidad de personas; el servicio a la vida; la participación en el desarrollo de la sociedad y la participación en la vida y misión de la Iglesia¹¹. Lo que quisiéramos destacar de estos cuatro puntos es que ellos constituyen un tesoro para toda la sociedad y no sólo un bien particular de la familia cristiana.

De esta misión fundamental, salen las virtudes y principios que van sosteniendo la estructura y vida social entera. Pero, hay que estar conscientes que exige de la familia asumir una responsabilidad educativa nada fácil. En este sentido agrega el documento: "Aún en medio de las dificultades, hoy a menudo agravadas, los padres deben formar a los hijos con confianza y valentía en los valores esenciales de la vida humana. Los hijos deben crecer en una justa libertad ante los bienes materiales, adoptando un estilo de vida sencillo y austero, convencidos de que «el hombre vale más por lo que es que por lo que tiene»".¹²

Ahora bien, el Papa recalca que el fundamento de la misión educativa de los padres en la familia se encuentra en su dignidad de ser "co-creadores" con Dios, recibiendo además por el sacramento del matrimonio, como fundamento de la familia, la calidad de ser un verdadero ministerio dentro de la Iglesia y para el mundo¹³.

- **"Carta a las Familias":**

En la *Carta a las Familias* (CF) Juan Pablo II trató con mucha hondura la relación entre la familia y la educación, lo hace bajo el signo de la entrega, es decir, del amor que engendra vida, el cual tiene en el mismo Jesucristo su fuente y culmen. Al respecto dice: "El amor conyugal se manifiesta en la educación como verdadero amor de padres. La comunión de personas que al comienzo de la familia se expresa como amor conyugal, se completa y se perfecciona extendiéndose a los hijos con

10 GE3. Otro texto importante es *Gaudium et Spes* 52 "La familia es una escuela del más rico humanismo. Para que pueda alcanzar la plenitud de su vida y su misión se requieren una benévola comunicación espiritual, un propósito común de los esposos y una cooperación diligente de los padres en la educación de los hijos ... Así, la familia, en la que se reúnen diversas generaciones y se ayudan mutuamente a adquirir una sabiduría más plena y a conjugar los derechos de las personas con las otras exigencias de la vida social, constituye el fundamento de la sociedad".

11 cf. FC 17.

12 FC 37.

13 cf. FC 38 y 39.

la educación”¹⁴. Y agrega en un pasaje realmente profundo: “Por medio de Cristo toda educación, en familia y fuera de ella, se inserta en la dimensión salvífica de la pedagogía divina, que está dirigida a los hombres y a las familias, y que culmina en el misterio pascual de la muerte y resurrección del Señor. De este centro de nuestra redención arranca todo proceso de educación cristiana, que al mismo tiempo es siempre educación para la plena humanidad”.¹⁵

3.- LA EDUCACIÓN MORAL EN LA FAMILIA: OPORTUNIDADES.

Una vez que hemos revisado los desafíos y dificultades que la familia atraviesa interpelada por el cambio cultural, como asimismo, la vocación educadora a la que está llamada desde el punto de vista cristiano, vamos a intentar brevemente dar algunas orientaciones sobre cómo ella puede contribuir a la educación moral.

3.1.- La familia como cuna de la “vida buena”.

La complejidad de la sociedad y la cultura actual, ha hecho que en la práctica la familia aparezca sobrepasada y, tal vez, reemplazada en su responsabilidad educadora. Los cambios que hemos sintetizado bajo el concepto de globalización y el proceso de paso de una familia nuclear a otra más bien desestructurada (postmoderna), parecen llevar a la familia a una incapacidad de responder a los requerimientos educativos que a las jóvenes generaciones estos cambios les demandan en orden a su desarrollo.

No obstante los cambios por los que pasa la familia, ésta sigue manteniendo unas condiciones de relaciones interpersonales que permiten no sólo ser la cuna de las características físicas y la constitución biológico – temperamental de la persona, sino que es también, el lugar donde se forman y se dan o no, las condiciones para una formación moral (humana).

Desde el punto de vista de la importancia de la familia para la educación y el desarrollo moral de la personas, la psicología ha ofrecido estudios elocuentes¹⁶.

En la familia se cubren las necesidades básicas de:

- Seguridad afectiva, necesidad de afecto, capacidad de dar y recibir amor, de acogida.
- Necesidad de confianza en sí mismo, seguridad que da el sentirse útil y parte de algo y ligado a alguien, sentimiento de ser valioso.

¹⁴ *Carta a las Familias* 16.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ Una síntesis y bibliografía al respecto la encontramos en: Valdivia, M., “Los estilos educativos en la educación familiar”, en *Letras de Deusto* 99 (2003) 29-61, a quien además seguimos en las necesidades básicas que cubre la familia; También se puede ver a: García, M., “La familia como contexto de desarrollo y educación en la infancia”, en *Idem*, p. 11- 28.

- Necesidad de realización personal, como lugar desde donde nos abrimos al sentido de la vida.

La familia resulta así la cuna desde donde se cultiva la vida humana, fuente desde donde va manando lo más propio de la humanidad, en ella no sólo se hereda la vida sino que se la construye y da sentido. La tarea humana no es saber que se está vivo, sino "qué hacer" con la vida (sentido – finalidad). Desde este hacerse (dinámico) la vida humana se abre a la posibilidad del encuentro y descubrimiento de sí mismo, de las demás personas y de las cosas, al encuentro de lo trascendente y descubrimiento del "rostro" de Dios.

Ya desde esta primera aproximación humana a la familia, podemos catalogarla como escuela de valores y virtudes humanas. Obviamente, esto no es algo que se da ya hecho, sino que es ante todo una tarea¹⁷:

- En ella se aprende a amar y acoger. En la entrega mutua (Cf. CF. 11) se experimenta y nos iniciamos en la entrega, acogida y amor a los demás.
- La familia al preocuparse unos por otros se vive y se aprende la responsabilidad (Cf. CF. 12). Es decir, a valorar a las personas, responsabilizarse y preocuparse por el bien no sólo propio, sino también el de los demás. En ella, por lo mismo, se aprende a respetar y fraternizar. Como también a solidarizarse con los demás y con el cosmos.
- En ella es posible educarnos en la gratuidad. Somos amados porque sí.
- Junto con ello, en la familia es posible aprender a perdonar y reconciliar.

Estos razonamientos nos permiten afirmar que la familia es el lugar por antonomasia de la educación moral inicial de la persona¹⁸. Los estilos y modelos educativos que en ella se observen tendrán una incidencia directa en la formación moral de la persona, de sus virtudes y convicciones.

3.2.- La familia y la educación moral de la persona.

Las relaciones que se dan en el interior de la familia, el vínculo de los padres entre sí, de estos con los hijos y entre los hermanos si los hay, como asimismo, las relaciones que a partir de la familia se establecen con otros miembros y grupos, marcan el aprendizaje personal de las virtudes y principios, como también su jerarquía. Por el tamiz de la familia pasan y se filtran tanto las apreciaciones positivas como los prejuicios, el civismo o la xenofobia, la estima o el resentimiento, tanto una actitud ecológica como un estilo de consumo y despilfarro.¹⁹

17 Cf. Galindo, A., "Educación de los hijos en un contexto de crisis de valores", en: *FAM5* (1992), p. 65-69.

18 También sobre esto hay muchos estudios y bibliografía. Aquí hemos consultado a: Flecha, J. R., "Cultura familiar y valores ético – religiosos", en Borobio, D. (ed.), *Familia y Cultura. La familia en el umbral del año 2000* (Salamanca 1998), p.323 – 356; También Flecha, J. R., "La transmisión de valores en familia en una sociedad multicultural", en Idem, *Familia e Interculturalidad* (Salamanca 2003), p. 115-127.

19 Cf. Flecha, J.R., "Cultura familiar y valores ético – religiosos", op.cita, p.327.

La importancia que cobra la familia en esta formación moral inicial de la persona, es tanto más significativa por cuanto, los valores y virtudes se transmiten y desarrollan principalmente por medio de modelos concretos, a través de la identificación emocional con determinadas figuras familiares. De ahí, la responsabilidad que tienen los padres de cuidar sus estilos de relación y comunicación. A medida que el niño crezca irá entrando en contacto con otros agentes educativos, los amigos, los medios de comunicación social, la escuela etc. Y toda la relación familiar se irá haciendo más compleja al sentirse directamente afectada por los nuevos escenarios. Por este motivo, han ido surgiendo diversas propuestas de apoyo a las familias en su labor educativa, como por ejemplo, las escuelas para padres, los grupos comunitarios y diversos programas de apoyo comunales y escolares²⁰.

Por las características de este trabajo y su objetivo, no podemos concretizar en el cómo o qué modelos o estilos de educación moral las familias pueden echar mano²¹, pero sí quisiéramos indicar algunas de las virtudes con que las familias podrían contribuir a una sociedad más humana. Para ello y en forma muy sintética seguimos la propuesta del profesor José Román Flecha²².

En primer lugar, la familia puede esforzarse por retomar las tradicionales cuatro virtudes morales cardinales, desde las cuales surge todo el abanico de virtudes.

- **La prudencia:** ante la frivolidad y la ligereza con que se pone en riesgo la vida y dignidad humana y el patrimonio de la humanidad. Ya que la prudencia constituye *la capacidad de discernimiento ante las nuevas situaciones que la ciencia y la técnica nos presentan, pero también de discernimiento frente a la gran gama de ofertas que se le hacen al hombre actual.*
- **La justicia:** que junto con sus consabidas consecuencias clásicas, debería ser hoy promovida como *capacidad de cercanía a los pobres, desvalidos, marginados y excluidos.*
- **La fortaleza:** ante el arribismo y la competencia despiadada y la altanería. En cuanto *capacidad de compromiso con las causas justas y humanizadoras*, de modo de rechazar tentaciones de un sistema que quiere fundarse en la violencia o influencias.
- **La templanza:** ante el consumismo y el despilfarro. Promovida como el *hábito que ayuda a la persona a centrar su ideal en lo que realmente importa y lo medular*²³.

Finalmente, una familia cristiana cuyo trasfondo educativo es el evangelio y

20 Sobre esto se encuentra bibliografía y una sistematización de los diversos programas en: Loizaga, F., "Programas comunitarios de educación / intervención con padres y madres", en *Letras de Deusto* 99 (2003) 81 - 100.

21 Sin embargo, para introducirse en el cómo y qué virtudes educar se puede consultar a: Grass, P., *Valores y virtudes. Teoría y práctica para apoyar la educación en el colegio* (Santiago de Chile 1995); también a Bennassar, E., *Virtudes cristianas ante la crisis de valores* (Salamanca 1996); Geach, P. T., *Las virtudes* (Pamplona 1993).

22 Además de los dos artículos ya citados se puede ver su libro *Vida cristiana, vida teologal. Para una moral de la virtud* (Salamanca 2002).

23 Cf. Flecha, J. R., "La transmisión de valores en familia en una sociedad multicultural", op. cita, p.126-127.

Jesucristo como maestro, colaborará educando en las *virtudes teologales de la fe, la esperanza y la caridad*. Por lo que a la familia cristiana le cabe preguntarse:

- Si su fe se está concretizando en estilos educativos, relaciones personales de esposos, padres e hijos y entre hermanos, de modo que transparenten su vocación a ser iconos del amor de Dios y comunidad de amor entre personas.
- Si contribuye con su forma de vida esperanzada, comprometida y solidaria a interpelar a otros de modo de querer imitarla.
- Si su fe la ha llevado a aprender a compartir con los necesitados, a vivir la búsqueda de lo esencial, a valorar el ser sobre el tener. Esto frente a una sociedad que supervalora la capacidad adquisitiva, el lucro y el consumo.
- Si ha sabido acercarse a los marginados, agredidos y si está educando para la no violencia, de manera activa y comprometida. Frente a la agresividad que invade todos los ámbitos.
- Si está dispuesta a aprender de los fracasos, a salir adelante, a cargar y saber llevar la cruz de cada día. Frente a una sociedad que no le encuentra ningún valor al sacrificio.
- Si está abierta al encuentro de los hambrientos y sedientos. Frente a una sociedad que ansía la satisfacción, el acomodo y el hartazgo por sobre todo.
- Si se está haciendo cercana a los caídos a la vera del camino, a los excluidos y marginados. Frente a una sociedad que busca la evasión.
- Si busca la verdad y la libertad en ella. Frente a una sociedad que institucionaliza la mentira y el fingimiento.
- Si es un espacio de reconciliación y escuela de luchadores por la paz. Frente a una sociedad que convierte la guerra en el máximo negocio.
- Si educa para la fidelidad ante el compromiso y la tenacidad. Frente a una sociedad que condecora a arribistas y vende sus convicciones al mejor postor.²⁴

BIBLIOGRAFÍA.

- BERGER, P., "Pluralismo global y religión", en: Estudios Públicos 98 (2005) 15 – 35.
- BESTARD, J., *Globalización, tercer mundo y solidaridad* (Madrid 2003).
- BESTARD, J., "La Familia, un valor social permanente en el marco de una cultura nueva. El desafío de la globalización", en: *FAM* 25 (2002) 9-21.
- BOROBIO, D., "Educación y vivencia de la fe en la familia cristiana", en: Flecha, J. R. (Dir), *La Familia en la Iglesia y en la sociedad* (Salamanca 2001), 141-163.

²⁴ Cf. Flecha, J. R., "Cultura familiar y valores ético – religiosos", op. cita, p. 354-356.

Concilio Vaticano II, "*Declaración Gravissimum educationis*".

FLECHA, J.R., "Cultura familiar y valores ético -religiosos", en: *Familia y Cultura* (Salamanca 1998), 323-356.

FLECHA, J.R., *Vida cristiana, vida teologal. Para una moral de la virtud* (Salamanca 2002).

FLECHA, J. R., "La transmisión de valores en familia en una sociedad multicultural", en: Borobio, D. (Dir), *Familia e Interculturalidad* (Salamanca 2003), 115-128.

GALINDO, A., "Educación de los hijos en un contexto de crisis de valores", en: *FAM* 5 (1992) 51-70.

GARCÍA, M., "La familia como contexto de desarrollo y educación en la Infancia", en: *Letras de Deusto* 99 (2003) 11- 28.

Juan Pablo II, "*Exhortación Apostólica Familiaris consortio*".

Juan Pablo II, "*Carta a las Familias*".

LOIZAGA, F., "Programas comunitarios de educación/intervención con padres y madres", en: *Letras de Deusto* 99 (2003) 81-100.

VALDIVIA, M., "Los estilos educativos en la educación familiar", en: *Letras de Deusto* 99 (2003) 29-63.

VIDAL, M., "El impacto de la secularización en la familia actual", en: *Religión y cultura* XLIX (2003) 267-304.



recreo



**SECCIÓN
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS**

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP): UNA EXPERIENCIA PEDAGOGICA EN MEDICINA

Claudio Lermanda S.¹

RESUMEN

La enseñanza tradicional de la Medicina ha sido cuestionada por el avance tecnológico y el exponencial aumento de información médica accesible, obligando a reformular los currícula médicos bajo la mirada de las reformas educacionales que a escala global vienen desarrollándose desde el Proceso de Bolonia. Una propuesta curricular nueva señalada por *Harden* (1984) y conocida como modelo *SPICES* permite incorporar una metodología didáctica más apropiada para el proceso de enseñanza - aprendizaje formativo e integrador que demanda la sociedad actual. En este nuevo escenario, muchas Facultades de Medicina han incorporado el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como herramienta de aproximación al modelo señalado, por su carácter integrador de conocimientos, destrezas y actitudes que facilitan la adquisición de las competencias clínicas necesarias para el ejercicio profesional futuro. Este trabajo resume las consideraciones y sugerencias relativas al modelo y a la metodología tras una experiencia de dos años de ABP en la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, modelo curricular, integración, competencias clínicas.

ABSTRACT

Traditional medical teaching has been seriously challenged by technological development and increasingly easy access to growing medical knowledge, forcing to reformulate medical curricula under global educational reform mainly triggered by Bologna Process. A whole new curricular model has been introduced by *Harden* (1984), known as *SPICES*, which allows to introduce a more appropriate teaching methodology, under principles of integration and formative learning as current society actually demands. On this new scenario, most of Medicine Faculty have included Problem Based Learning (PBL) as a tool to get closely to *SPICES*, due to its integrated character that supposedly makes easier the acquisition of core competences useful in professional work. This essay has resumed some thoughts, observations and proposals after a two-year pedagogical experience in PBL, started in 2005 at Facultad de Medicina, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Key words: problem based learning, curricular model, integration, clinical competences.

1 Médico - Cirujano, Diplomado en Geriátría y Gerontología, Magíster " en Educación Superior con Mención en Pedagogía Universitaria, Profesor Auxiliar, Facultad de Medicina, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Introducción

La enseñanza de la Medicina ha sido tradicionalmente, y en conformidad con el legado de Hipócrates, una transmisión de conocimientos -primero empíricos y luego científicos- de maestros a discípulos, esto es, desde expertos en un área disciplinar a legos, con el auxilio imprescindible del conocimiento experiencial-adquirido mediante el contacto precoz y prolongado con el paciente -y experimental- adquirido mediante la investigación científica clínica o epidemiológica _ que permiten a lo largo de años de formación dotar a dichos legos de los conocimientos, experiencias, destrezas y actitudes necesarias para el buen ejercicio profesional entendido como una práctica de los pilares que sustentan el arte médico -prevención, diagnóstico, terapéutica y rehabilitación- para cumplir los objetivos de la disciplina de curar a veces, aliviar a menudo y consolar siempre.

En el marco de los valores occidentales en general, y del humanismo cristiano en particular, la formación profesional del médico en nuestra Universidad Católica de la Santísima Concepción debe llevar como sello propio e inconfundible la asimilación y práctica del rol de agentes de la salud asignado en el documento oficial de la Iglesia Católica promulgado por S.S. Juan Pablo II bajo el título de "Carta de los Agentes de la Salud"²:

"La actividad de los agentes de la salud tiene el alto valor del servicio a la vida. Es la expresión de un empeño profundamente humano y cristiano, asumido y desarrollado como actividad no sólo técnica sino de un entregarse total e incondicionalmente y de amor al prójimo. Tal actividad es una forma de testimonio cristiano³. Su profesión les exige ser custodios y servidores de la vida humana⁴."

Esta forma tradicional de enseñanza de la Medicina ha sido fructífera por varios siglos y en determinadas áreas de la formación del médico es evidente que debe continuar así. No obstante, la expansión del conocimiento y la tecnología en los últimos años han cuestionado seriamente la efectividad de este modelo de enseñanza – aprendizaje, y generado por ende un polémico debate sobre la educación médica. Fruto de este debate, algunas instituciones de educación superior han propuesto interesantes innovaciones curriculares, tanto en los aspectos filosóficos que fundamentan el proceso educativo, como en la expresión práctica, metodológica, del trabajo directo de docentes y estudiantes en el aula. Entre diversos modelos de instrucción diseñados, ha resultado particularmente exitoso como estrategia didáctica el método desarrollado primeramente por la McMaster University, en Hamilton, Canadá, y conocido como *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*. Pero el ABP es una metodología, y como tal está inserta en el más amplio

2 Pontificio Consejo para la Pastoral de Agentes Sanitarios (1995). *Carta de los Agentes de la Salud*. Ciudad del Vaticano.

3 JUAN PABLO II, Durante la visita al «Mercy Maternity Hospital» de Melbourne, 28 noviembre 1986, en L'Osservatore Romano, ed. semanal en español, 1986, pág. 853, «La vida y la salud física son bienes preciosos donados por Dios. Debemos cuidarlas razonablemente, teniendo en cuenta la necesidad ajena y el bien común» (CEC, Catecismo de la Iglesia Católica 2288).

4 S.S. Juan Pablo II. (1995). *Evangelium Vitae*. Encíclica. Ciudad del Vaticano.

concepto de un modelo educativo, propuesto por *Harden* (1984) y comúnmente referido como el *modelo SPICES*⁵, por su sigla en inglés.

El propósito de este trabajo es comunicar la experiencia pedagógica de implementar el ABP como innovación didáctica en las asignaturas troncales de Integración, en la carrera de Medicina, Facultad de Medicina, Universidad Católica de la Santísima Concepción, a partir de 2005, como una manera de acercar el modelo tradicional de enseñanza existente a aquél formulado por *Harden*.

Para tal fin, los docentes de las asignaturas de Integración fueron capacitados en la metodología y técnica de ABP en pequeños grupos mediante dos talleres de ABP conducidos por el Dr. Miguel Angel Pantoja, Doctor en Educación Médica, académico de la Universidad de la Frontera, durante enero y febrero de 2005, a través de un Fondo de Apoyo a la Docencia (FAD) de nuestra Casa de Estudios.

Pero antes de reflexionar acerca del ABP como metodología didáctica y sobre la experiencia adquirida en estos dos años de aplicación, es necesario decir algunas palabras sobre el modelo educativo que lo sustenta.

El Modelo SPICES

La carrera de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción tiene una malla curricular de tipo "mixto" desde la perspectiva del modelo educativo descrito por *Harden R, Sowden S y Dunn W* (1984). Esto significa que incluye asignaturas cuyo programa adhiere a este modelo, otras que están adscritas a la "enseñanza tradicional" de la Medicina, y por último, otras que transitan un camino intermedio entre los extremos de ambas concepciones curriculares.

Las asignaturas de la malla curricular pueden ser divididas también en *áreas de ciencias básicas, humanistas y clínicas*. A lo largo de los cinco primeros años de la formación de pregrado existe una asignatura troncal denominada *Integración*, de carácter anual, cuyo objetivo general es conforme la definición de la palabra "*organizar las materias de aprendizaje para interrelacionar y unificar los contenidos frecuentemente enseñados en cursos separados*"⁶.

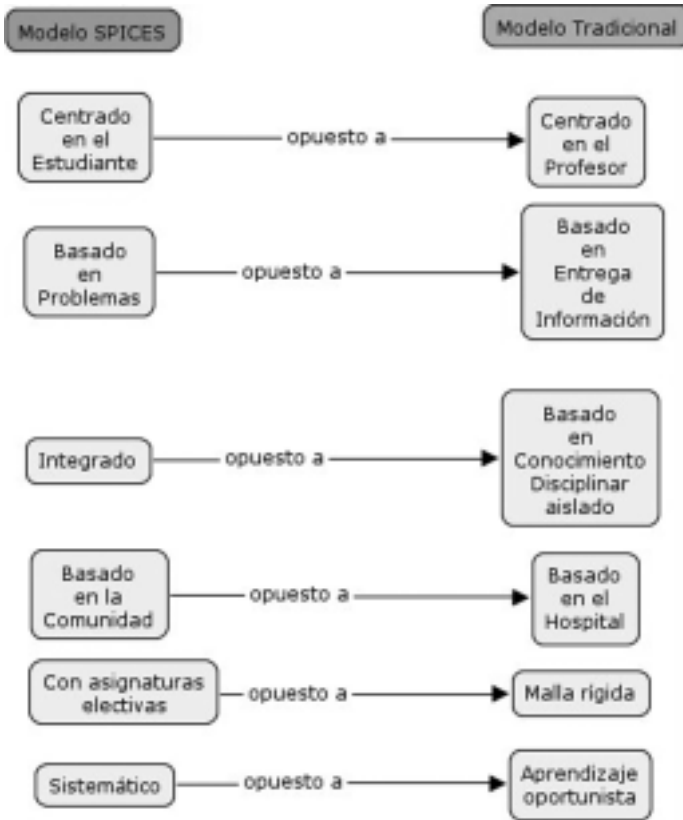
El diagrama siguiente ayuda a comprender las diferencias entre el modelo tradicional y la propuesta de SPICES.

El análisis de dicho diagrama revela los contrastes de uno y otro modelo:

1. *Centrado en el Estudiante (Student centered)*: El modelo propone que el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Es decir, que cada estudiante sea el gestor y productor de su propio aprendizaje, que construya su conocimiento utilizando sus propias competencias, y no sea, como en el

5 Harden R; Sowden S; Dunn W. (1984). Educational Strategies in Curriculum Development. *Medical Education* 18(4): 284-97.

6 ibídem.



modelo tradicional, un receptáculo vacío que llenará la sabiduría del docente. Esto implica asumir la responsabilidad del aprendizaje, utilizar el autoaprendizaje y aprender a aprender, en el sentido de buscar las fuentes del conocimiento. Hoy en día el crecimiento exponencial del conocimiento, por una parte, y la accesibilidad tecnológica casi instantánea a dicho conocimiento, por otra, hacen imposible e innecesario el dominio de todo el cúmulo de información existente. Adicionalmente, gran parte de la información es inexacta, cambiante y efímera, por lo que debemos aprender primeramente a buscar y filtrar la información relevante, aquella que promoverá aprendizaje significativo y productivo, esto es, con significado para el contexto particular de nuestra práctica médica y útil para la ejecución adecuada de la misma. Debemos aprender a aprender para el mañana y para toda la vida. Más valioso que el conocimiento en sí mismo, es el dominio de los procesos cognitivos y técnicas para adquirir dicho conocimiento. En esta postura, no hay una crítica al enfoque racionalista académico en el cual el docente es la fuente principal, a veces única, del conocimiento disciplinar; de hecho, áreas de gran complejidad y especialización requieren la figura del experto, cuyo juicio y experiencia son fundamentales. Pero a la hora de *integrar* los conocimientos es necesario poseer las herramientas intelectuales que permiten dicha integración, y esto, es labor que necesariamente sólo puede desarrollar cada estudiante bajo la guía del docente _ ahora tutor _ presto a sugerir, corregir, aclarar y orientar el aprendizaje.

2. *Basado en Problemas (Problem based)*: En el modelo tradicional hay énfasis en entregar un amplio cuerpo de conocimientos clínicos y de ciencias básicas que cada estudiante debe aprender, o más bien la mayor parte de las veces memorizar. Luego que por métodos de evaluación casi exclusivamente sumativos el estudiante ha logrado demostrar el dominio de dichos conocimientos, en el sentido de haber sido memorizados, se espera que, enfrentado a una situación clínica real, sea capaz de sintetizar esta información y aplicarla a la particular condición de su paciente. El modelo *SPICES* sugiere utilizar como estrategia didáctica la metodología de *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* con la doble finalidad de servir como herramienta para el desarrollo de procesos cognitivos, en general, y habilidades específicas para resolver problemas, en particular; adicionalmente, esta metodología persigue ayudar a los estudiantes a desarrollar el cuerpo de conocimientos disciplinares específicos, memorizados y dispersos, para su adecuada integración en la aproximación y eventual resolución de un problema. Es decir, pretende estimular los procesos de análisis, inferencia y síntesis que conducen a relacionar conocimiento disperso con problemas o situaciones concretas que pueden ser comprendidas o explicadas por la aplicación organizada _ integrada _ de dicho cuerpo de conocimientos. Logrado el desarrollo de esta competencia, es posible que el estudiante pueda crear (o *recrear*) la(s) solución(es) del problema considerando todas sus dimensiones en el enfermo, en quien, como cualquier problema del ser humano _ y de cualquier índole _, afectará sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales y aún espirituales. Para lograr estos objetivos, el *ABP* utiliza el estudio analítico, reflexivo y la discusión de casos clínicos. Estos casos clínicos son simulaciones, en papel, de situaciones clínicas concretas y reales, diseñadas o extractadas de la propia experiencia de docentes y discentes, que deben cumplir ciertos requisitos para ser útiles, como ser muy representativos de situaciones reales y cotidianas de la práctica médica, considerar todas las dimensiones que un problema clínico real suele presentar, tener claros _ pero no únicos ni excluyentes _ objetivos de aprendizaje y guardar relación con el contexto de la práctica médica local, regional o nacional. No debemos olvidar que la meta educacional de la carrera es formar médicos generales, capaces de desempeñarse en atención primaria y capaces de perfeccionarse posteriormente si así lo desean, pero siempre con la capacidad de abordar el problema de su paciente en todas sus dimensiones, de manera integral. La finalidad de la metodología no es resolver casos clínicos; no se trata aquí de poner trampas que hagan del caso analizado un enigma; de hecho, muchos casos tienen un final abierto, es decir, sin una solución única ni definitiva. Cobra mayor importancia la capacidad de crear propuestas de exploración y eventual solución, a la luz de los conocimientos disciplinares adquiridos, de la experiencia o de la innovación.
3. *Integrado (Integrated)*: Como ha sido señalado antes, el modelo tradicional favorece el aprendizaje disciplinar, es decir, la adquisición de un conjunto de conocimientos parcelares, aislados, a veces excesiva e innecesariamente profundizados, para ser aplicados al egresar. Es inevitable preguntarse si no será este momento demasiado tardío para pretender la integración de un cúmulo de información dispersa, nunca antes integrada _ relacionada _ y contextualizada. Esta competencia o habilidad de integrar, conocida antaño como "*ojo clínico*", suele adquirirse en cierta medida con la experiencia, pero

es obvio que la mayor experiencia requiere mayor contacto con los pacientes, en calidad y tiempo, cosa que hoy por hoy, habida consideración del déficit universal de campos clínicos donde adquirir dicha experiencia, hace necesario recrear en el Aula las situaciones clínicas más frecuentes, más importantes por su riqueza semiológica, que permitan al estudiante _ en un ambiente seguro y controlado _ adquirir paulatinamente y con el fundamento de las disciplinas necesarias dicha habilidad.

4. *Basado en la Comunidad (Community based)*: La enseñanza tradicional de la medicina ha estado basada en la actividad docente en hospitales y los estudiantes tienen escaso, si es que algún, contacto con la comunidad para la cual están preparándose a servir. El paciente hospitalizado está en un contexto regulado, con variedad de recursos disponibles, fuera de su ambiente y habitualmente aquejado de patología grave y su cortejo de complicaciones que hacen su abordaje diagnóstico y manejo terapéutico muy complejo y requiere el concurso de diversos especialistas. Este no es el escenario que un médico general va a enfrentar en la atención primaria, ni en su ejercicio privado. La idea del modelo es que los estudiantes de medicina desarrollen una parte importante, la más importante, de su formación, en contacto directo con la comunidad que servirán. Esto significa adquirir experiencia clínica en el ámbito del policlínico de atención primaria, en sus programas de prevención y fomento, en sus clínicas de medicina familiar, en sus programas de crónicos, en sus servicios primarios de urgencia, y, en contacto con las organizaciones comunitarias básicas; pero sobre todo, con las personas en su ambiente cotidiano. Para situarse en la perspectiva de quien sufre una enfermedad, es necesario haber conocido su cotidianeidad y así comprender cómo y por qué dicha enfermedad afecta a esa persona en particular; esto es, asumir una perspectiva holística, integral, integradora e íntegra. El *ABP* permite suplir, aunque sólo de manera muy parcial y recurriendo a mucha imaginación, parte de ese contacto con la comunidad. En este sentido, es útil aprovechar las propias experiencias de vida de los estudiantes como insumo para recrear los diferentes espacios de la comunidad. Esto nos refuerza la idea que la integración de saberes debe incluir también los saberes vivenciales de nuestros estudiantes. El conocimiento no se aprende, se construye.

5. *Electivos (Electives)*: Aunque es cierto que hay un núcleo de conocimientos que está establecido sólidamente y cuyos elementos, procesos o mecanismos fundamentales no han cambiado sustancialmente, y es poco probable que lo hagan, no es menos cierto que puesto que en el mundo "*el cambio es la regla, no la excepción*", es necesario que los estudiantes tengan oportunidad de profundizar sus conocimientos en aquellas áreas de su interés o que perciban más débiles, y también la posibilidad de desarrollar proyectos de su elección en dichas áreas. Para este fin, las carreras de Medicina deberían disponer de un número de cursos electivos en diversas áreas, insertos en la malla curricular, o bien, disponer de períodos lectivos exclusivos para dichas asignaturas. En universidades como Stanford la malla curricular es completamente electiva, los estudiantes allí son libres de elegir sus asignaturas básicas y clínicas. Claro está, deben cursar y aprobar un mínimo de créditos y asignaturas para calificar

7 Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Editorial Kappa Delta Pi: New York.

y ser promovidos a cada nivel, y deben demostrar dominio completo de los contenidos de la malla que ellos han construido, tanto en sus aspectos cognitivos como procedimentales y actitudinales.

6. *Sistemático (Systematic)*: Tradicionalmente, el aprendizaje experiencial de la medicina ha sido de tipo oportunista. Esto es, la experiencia adquirida depende de la oportunidad de contacto con pacientes que sufren determinadas enfermedades. Un estudiante puede, y de hecho ocurre, egresar sin haber visto una patología importante por sus características clínicas, su prevalencia, su impacto personal, familiar, social, laboral o económico. El modelo *SPICES* propone organizar, sistematizar las situaciones de aprendizaje, a través de contacto dirigido del estudiante con pacientes aquejados de ciertas patologías de interés para el futuro ejercicio profesional. Si eso, por la dependencia del azar o el tamaño y complejidad del campo clínico no es posible, puede ser parcialmente remedado a través del *ABP*. Idealmente, debe ser el contacto directo y real con el paciente; pero una simulación en papel de buena calidad y en manos de un tutor experto puede ser un inmejorable sucedáneo.

En suma, podemos señalar que nuestra malla curricular transita en algunas asignaturas más próxima al modelo tradicional, en otras al modelo *SPICES*. En el conjunto de asignaturas de Integración, por la elección de su metodología didáctica, nos encontramos más próximos a los parámetros de este último, y por consiguiente, su enfoque deberá guiar nuestra práctica pedagógica, en tanto no varíe la metodología. Es conveniente por ello, reseñar algunas características del *Aprendizaje Basado en Problemas*, antes de puntualizar sus principales requerimientos conceptuales y operacionales, sus pasos, y finalizar con dos palabras sobre la utilización de mapas conceptuales en *ABP*.

Reflexionando sobre Aprendizaje Basado en Problemas: ¿Estrategia didáctica o enfoque curricular?

El proceso de enseñanza - aprendizaje a cualquier nivel de la educación formal, guarda estrecha relación con la experiencia del mundo adquirida a través de nuestro sensorio y de nosotros mismos, a través de la conciencia. Pero más allá de lo empírico y racional que permiten a un sujeto conocer su objeto, debemos considerar la forma en que aprendemos y *aprehendemos* nuestros objetos de conocimiento, la forma en que nuestra mente analiza y archiva lo que la experiencia entrega al juicio crítico de la razón. Y en esta materia, sabemos que pocos conocimientos, si es que alguno, se adquiere de modo instantáneo, si por conocimiento entendemos no sólo la aprehensión del objeto, sino también su comprensión y relaciones. El aprendizaje es, pues, un *proceso* e involucra por lo menos dos aspectos: *enseñar y aprender*.

Enseñar

Tradicionalmente, la enseñanza ha sido interpretada y ejecutada, como una entrega de nuestros propios conocimientos, recibidos secularmente de igual forma,

bien sea directamente desde nuestros maestros, o desde los textos reconocidos y escritos por ellos mismos o sus antecesores, en la medida que el conocimiento universal, científico o no, ha progresado. Esta forma canónica de entregar los conocimientos, heredada de los tiempos en que la instrucción de maestro a discípulo, directa y continua era posible, constituye nuestra cátedra moderna, también llamada clase expositiva o *lecture* entre los anglosajones. En ella, un *catedrático*, es decir un experto reconocido en cierta disciplina entrega en forma sistematizada los contenidos considerados indispensables para el conocimiento y dominio de la disciplina en cuestión.

Aunque hasta nuestros días casi todos hemos sido formados a través de este proceso tradicional, desde el siglo pasado ha ido ganando fuerza la idea de que aquel no es ni el único ni el mejor mecanismo para adquirir y estructurar el conocimiento. De hecho, aunque se continúa reconociendo la validez y necesidad de entregar por este medio el conocimiento de muchos aspectos relevantes de diversas disciplinas, también se han identificado desventajas en el proceso. Por ejemplo, que dada la magnitud adquirida por el cuerpo de conocimientos actuales de la humanidad, determinado fundamentalmente por el explosivo avance tecnológico, es prácticamente imposible que una persona, en el curso de su vida, logre aprender tan sólo los propios de una disciplina. Además, resultaría hasta cierto punto inoficioso semejante práctica, dado que el propio avance de la tecnología y la globalización informática y de comunicaciones ponen a nuestro alcance dicha información. Desde esta perspectiva, es obviamente más importante adquirir el pensamiento reflexivo y juicio crítico suficientes y necesarios para aprender a identificar nuestras necesidades de conocimiento, así como dónde y cómo buscarlo. Es decir, enseñar ya no es más solamente recibir contenidos, sino además aprender a *filtrar* del cúmulo de información disponible, lo que nos resulta útil y práctico para aplicar al enfoque y resolución de nuestros problemas cotidianos en el ejercicio profesional y en la vida común.

Aprender

Aprender, por otra parte, involucra adquirir información que nuestro cerebro analizará, interpretará, aplicará llegado el caso y *vinculará* con otros conceptos o información adquiridos previamente. La mente humana estructura su conocimiento a partir de innumerables ideas, conceptos o experiencias, integrándolos mediante *redes neurales*, intrincados circuitos que relacionan sinnúmero de archivos, de manera semejante a como un ordenador organiza sus datos almacenados (digamos, mejor, que el ordenador ha resultado precisamente de "copiar" el cerebro humano).

Para que el conocimiento fluya es necesario crear dichas redes de conceptos interrelacionados, redes que por cierto son *abiertas*, es decir, siempre es posible agregar nuevos ítems al circuito. Es aceptado por tanto hoy en día que los *mapas conceptuales* son un buen símil de cómo nuestra mente adquiere y estructura el conocimiento. El concepto central del aprendizaje actual es, pues, *aprender a aprender* y ejercitarse en tal práctica, de modo que sea posible *continuar aprendiendo*, a lo largo de la vida y sus experiencias, esto es lo que ha sido denominado *life long learning*.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

De las ideas esbozadas en los párrafos precedentes ha nacido el *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*. Primero, como una metodología de enseñanza, desarrollada desde la década de los '60 en McMaster University, Canadá, extendida luego a todo el mundo académico. Como ya ha sido señalado, no todos los conocimientos pueden adquirirse *fácilmente* con esta metodología, esencialmente por un tema de costos en recurso humano y tiempo. No es un método rápido; es un método adecuado a las necesidades de aprendizaje individual. Requiere por tanto tutoría individual. Esto, ha significado que actualmente haya Universidades, las más, que lo adoptan como *estrategia didáctica* en aquellos cursos de ciertas titulaciones que lo soportan; unas pocas, que lo han adoptado como un *enfoque curricular*, es decir, como una malla curricular completamente diseñada al alero del *ABP*; y finalmente, las menos, que lo han asumido como un *enfoque filosófico*, esto es, como una manera de alcanzar los objetivos educacionales mayores, la misión y visión de dichas Universidades.

Requerimientos Mínimos Esenciales del Aprendizaje Basado En Problemas (ABP)⁸

Al revisar estos requerimientos mínimos esenciales es importante recordar el objetivo principal del método: La adquisición de un conocimiento extenso e integrado que sea fácilmente recordado y aplicado al análisis y cuidado de los problemas de los pacientes. Así, es necesario lograr el desarrollo de una efectiva y eficiente:

- Capacidad de resolver problemas o habilidades de razonamiento clínico.
- Destrezas clínicas.
- Habilidades para el autoaprendizaje.
- Habilidades de trabajo en equipo.

Los conceptos esenciales de educación medica que deben ser considerados como guía y fundamento del *ABP* son⁹:

- 1. Los estudiantes deben ser responsables de su propio aprendizaje:** En atención a que los estudiantes en un currículum de *Aprendizaje Basado En Problemas* trabajan con un caso, debieran ser capaces de identificar qué necesitan aprender y qué recursos van a usar para cumplir ese aprendizaje. De esta manera, los alumnos pueden diseñar su aprendizaje para lograr cumplir necesidades individuales y aspiraciones profesionales (ya que todos ellos tienen diferente conocimiento y experiencia). Permitir a los estudiantes tener la oportunidad de asumir esta responsabilidad, bajo la tutela de los docentes, los

8 Aspy, D.N., Aspy, C. B., & Quimby, P.M. (1993). What doctors can teach teachers about problem-based learning. *Educational Leadership*, 50(7), 22-24.

9 Bridges, E, Hallinger, P. (1991, September). *Problem-based learning in medical and managerial education*. Paper presentado ante el Cognition and School Leadership Conference of the National Center for Educational Leadership and the Ontario Institute for Studies in Education, Nashville, TN.

prepara para ser capaces de continuar aprendiendo en forma efectiva a lo largo de sus vidas, una capacidad absolutamente esencial en una profesión donde nuevos tipos de problemas y nueva información emerge en proporción casi logarítmica. Un antiguo precepto educacional establece que *"la mitad de lo que los alumnos aprenden en la Escuela de Medicina estará obsoleto o equivocado cuando empiecen a ejercer, y nadie sabe cuál mitad es esa"*. Esto significa que los profesores no debieran proveer a sus alumnos con lo que ellos creen es la información que necesitan. Los alumnos deben aprender a decidir lo que necesitan aprender y a buscar recursos apropiados de aprendizaje, utilizando el cuerpo docente como consultores, al igual que libros, revistas, recursos de Internet y otros expertos. Es decir, el aprendizaje basado en problemas no está centrado en el docente. En cambio, el docente diseña y provee los problemas simulados y casos clínicos que desafían a los estudiantes a aprender qué es necesario en su formación en la carrera de Medicina. Utilizando técnicas facilitadoras de enseñanza el profesor guía sus alumnos durante el trabajo de éstos con el problema, a medida que desarrollan habilidades para resolverlos, identifican lo que necesitan aprender y desarrollan la capacidad de autoaprendizaje. En este rol el docente es llamado "tutor" y requiere estar bien preparado para este papel.

- 2. Los casos clínicos simulados para ABP deben estar estructurados con relación a patología y permitir preguntas abiertas:** Tal como ocurre con los problemas de los pacientes en la vida real, los casos del aprendizaje basado en problemas deben presentar una estructura adecuada, que considere todos los aspectos usuales de interés de las enfermedades, pero entregando en forma abierta los contenidos (no dirigida), es decir la información, antecedentes o datos, de la situación clínica inicial a fin de estimular en los educandos la génesis de múltiples hipótesis sobre sus causas y soluciones posibles. Estos casos estructurados en forma abierta en torno a una patología o grupo de patologías deben ser diseñados para permitir que los alumnos averigüen libremente a través de la historia clínica, examen físico, exámenes de laboratorio, imagen y procedimientos a fin de obtener la información necesaria para respaldar o verificar sus hipótesis. Aunque la mayoría de los casos diseñados para aprendizaje basado en problemas están referidos a un paciente en particular, es importante que también sean diseñados casos que representen otros problemas que los alumnos enfrentarán en su práctica clínica profesional, tales como problemas de salud comunitaria, o asociados a los sistemas de salud existentes.
- 3. El aprendizaje debe integrar un amplio rango de disciplinas relacionadas con la comprensión y manejo de los problemas de los pacientes como las ciencias médicas básicas:** El aprendizaje basado en problemas no debe circunscribirse exclusivamente a una disciplina o tema. La información debe ser integrada de muchas disciplinas que son básicas para la práctica médica como anatomía, bioquímica, epidemiología, semiología, fisiología, histología, patología, farmacología, psicología, inmunología, ética y otras. Durante el autoaprendizaje, los alumnos debieran ser capaces de obtener, estudiar e integrar la información de todas las disciplinas que podrían estar relacionadas con la comprensión y solución del problema específico con el cual están

trabajando, tal como el médico recupera y aplica información integrada de estas diversas fuentes para diagnosticar y tratar su paciente. Esto permite que el problema del paciente sea el centro organizador del buen aprendizaje para asegurar la recuperación y aplicación de esa valiosa e importante información básica en sucesivos pacientes y sus problemas que enfrentará en su práctica clínica, internado y ejercicio profesional.

4. **La colaboración es esencial en el aprendizaje basado en problemas:** La colaboración de los alumnos es espontánea durante las discusiones grupales con el tutor. Sin embargo, deben ser alentados para colaborar entre sí durante el autoaprendizaje. El trabajo y colaboración mutua entre los alumnos de cada grupo en esta instancia puede ser la parte más productiva y estimulante de su aprendizaje, ya que cada uno ayuda a otro en lograr la comprensión de lo que están aprendiendo y su aplicación al caso en estudio. Esta colaboración permite que los estudiantes desarrollen la seguridad y autoridad que requieren para ser responsables de su propio aprendizaje. La colaboración es una destreza esencial, ya que durante su carrera y ejercicio profesional invariablemente trabajarán como miembros de un equipo.
5. **Lo que los alumnos aprenden a través de su autoaprendizaje debe ser reaplicado al caso para un nuevo análisis y resolución:** Al regresar de su estudio y autoaprendizaje, los alumnos deben aplicar, a través de discusiones interactivas lo que han aprendido. Esto deben hacerlo de manera tal que proporcione un profundo entendimiento del problema y asegure la recuperabilidad de esa información cuando se vean enfrentados con casos similares en el futuro. Esta discusión es gatillada por una revisión de las hipótesis generadas por los alumnos en su trabajo previo. Cualquier cambio en las hipótesis reflejará lo que fue aprendido durante el autoaprendizaje y abrirá una discusión interactiva sobre lo que se aprendió.
6. **Un detallado análisis de lo que ha sido aprendido al trabajar en el caso y una discusión de los conceptos y principios aprendidos es esencial para el mejor aprovechamiento de un ABP:** Antes de completar su trabajo con el caso, los alumnos deberían reflexionar sobre lo que ha sido aprendido y determinar si hay alguna cosa pendiente o faltante en su comprensión global del problema y de los mecanismos básicos que lo causan. Además, deben reflexionar acerca de cómo sus nuevos conocimientos se relacionan con otros problemas previos y cómo los preparan para enfrentar problemas similares futuros. Al hacer esto, pueden determinar y discutir qué importantes conceptos o principios globales han sido aprendidos. Este importante paso ayuda a transformar el conocimiento *procedural* logrado a través de la resolución de problemas, en conocimiento *declarativo*, es decir, conocimiento susceptible de recuperar y utilizar en otros problemas futuros, reales y/o simulados. Los diagramas de conceptos y toma de decisiones (mapas conceptuales, flujogramas) son muy útiles para proveer la estructura de este proceso.
7. **La autoevaluación y evaluación por pares debería ser efectuada al completar cada problema y/o al término de cada unidad curricular:** Los alumnos deben ser capaces de evaluar el progreso de su aprendizaje individual

y el de sus pares. La habilidad de monitorear acuciosamente lo adecuado o inadecuado de la performance personal es esencial para desarrollar la capacidad de autoaprendizaje a largo plazo. La habilidad de proveer feedback preciso a colegas es una importante capacidad de la práctica médica.

8. Deben ser proporcionadas a los alumnos oportunidades continuas para el aprendizaje de habilidades clínicas: La oportunidad de desarrollar habilidades clínicas efectivas debe estar ligada al currículum de aprendizaje basado en problemas. Muchos de los casos pueden ser presentados como estandarizados o como pacientes simulados (moulage) permitiendo el desarrollo de estas destrezas junto con la resolución de problemas, autoaprendizaje y trabajo en equipo. Pero además, debe proveerse oportunidades continuas para trabajar en el ámbito clínico real, aplicando lo que han aprendido en su trabajo en pacientes reales (campos clínicos). Aunque recrea en el Aula un ámbito clínico simulado, el aprendizaje basado en problemas obviamente no puede reemplazar la práctica médica real.

9. La secuencia de actividades efectuadas y los casos empleados en el *Aprendizaje Basado En Problemas* deben reflejar en la forma más precisa posible lo que es una práctica médica real: En *ABP* los alumnos deben desarrollar mientras aprenden actividades similares a las que ejecutarán en su práctica profesional con pacientes. Los casos a utilizar deben ser aquellos que son prevalentes e importantes en la práctica. Esto asegura que las actividades emprendidas por los alumnos, así como las habilidades y conocimientos adquiridos sean relevantes para la práctica profesional futura real como médicos.

10. Los exámenes deben medir el progreso de los alumnos respecto al logro de los objetivos del aprendizaje basado en problemas: Aunque el componente principal de la evaluación del progreso de los alumnos procede de la autoevaluación y evaluación por pares que ocurre al término de cada caso, evaluaciones formales adicionales deben medir las habilidades para resolver problemas, de autoaprendizaje, destrezas clínicas y capacidad de recuperar y aplicar el conocimiento integrado en el trabajo con un caso particular.

11. El aprendizaje basado en problemas debe ser la base pedagógica del currículum y no parte de un currículum didáctico: El aprendizaje basado en problemas no debería ser esporádico, agregado a, o mezclado con un método educacional más tradicional y didáctico, pasivo, dirigido por el docente, basado en clases expositivas o memorización. El ABP requiere que los alumnos sean activos, responsables de su propio aprendizaje y dispongan del tiempo adecuado para el autoaprendizaje. Las contrastantes y conflictivas demandas curriculares de un aprendizaje didáctico dirigido por el docente disminuye el valor del aprendizaje basado en problemas y confunde y frustra tanto a docentes como alumnos. Debe ser un método educacional independiente y único del currículum de la asignatura.

Una definición más adecuada y precisa del aprendizaje basado en problemas (PBL) podría ser:

"aprendizaje integrado, colaborativo, reiterativo, basado en la investigación, casos y/o problemas, y centrado en el estudiante"¹⁰ "

Requerimientos Operacionales para el ABP

La experiencia tutorial de dos años utilizando *Aprendizaje Basado en Problemas* como metodología didáctica ha permitido reconocer algunos aspectos operacionales convenientes a considerar para una adecuada práctica pedagógica del método:

1. Los grupos deben ser **pequeños**. Con más de cinco estudiantes es difícil moderar las intervenciones, guiar y otorgar tiempo apropiado a cada uno.
2. El tiempo de cada tutoría es muy escaso, de manera que como las experiencias de otras instituciones sugiere, cada sesión debería ser de unas **dos horas**. Esto es parcialmente corregido si cada caso es analizado en no menos de cuatro sesiones.
3. Es difícil resistir la tentación de intervenir con frecuencia para «corregir», especialmente si el tutor es experto en el área disciplinar en discusión. Sin embargo, esto debe evitarse a toda costa, ya que la idea es que los estudiantes reconozcan sus necesidades de aprendizaje y las vías para adquirirlo. El tutor debe guiar.
4. Los estudiantes tienden a retornar al método expositivo tradicional, bien sea mediante intervenciones muy largas, o forzando al docente a intervenir mediante preguntas directas. En este último caso, es conveniente devolver la pregunta a otro estudiante, igual o reformada.
5. Los estudiantes son renuentes a participar activamente (ley del "mínimo esfuerzo"). Es necesario estimular su participación continuamente.
6. Es necesario enfatizar desde el comienzo las **características del método** y repetir esto cada mes, cada nuevo tema, o cada vez que sea percibido el olvido.
7. Es particularmente necesario enfatizar en la necesidad de entender que el objetivo es **identificar necesidades de aprendizaje y priorizar para adquirir dicho conocimiento**, no resolver el caso o problema.
8. En un curso dividido en grupos pequeños, los estudiantes tienden siempre a comparar con sus pares el desarrollo metodológico de sus tutores. Es necesario que las tutorías sean similares (en cuanto a sus pasos metodológicos) pero obviamente es necesaria la flexibilidad del estilo propio de cada tutor. Esto debe ser **explicado a los estudiantes**.

10 Vernon, D. T., & Blake, R. L. (1993). *Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research*. *Academic Medicine*, 68(7) 550-563.

9. La mera conversación y discusión no son suficientes. En cada sesión es necesario que un estudiante (quizás en forma rotativa) **anote** los objetivos de aprendizaje y tareas del grupo.
10. El mismo u otro estudiante del grupo **debe** desarrollar los temas en un **mapa conceptual** que ayude a ordenar lo discutido e identificar lo ausente, lo desconocido, lo no definido o poco claro. Esto podría ser durante la sesión o al término de ella. Preferentemente durante la misma y en la pizarra (ayuda a no repetir mucho).
11. Por lo anterior, hay que **enseñar** a los estudiantes a construir mapas conceptuales.
12. Hay que explicar que además de los **objetivos de aprendizaje del grupo** (negociados con el tutor), cada estudiante puede (y es deseable que deba) agregar sus **propios objetivos de aprendizaje** para el caso o tema en discusión. Esto último debe quedar estipulado en el portafolio del estudiante, después de negociar un consenso con su tutor (en cada sesión si es pertinente).
13. Además, deberían ser alcanzados los **objetivos mínimos de aprendizaje** fijados previamente por el autor del caso (diseñador). Para esto es necesario que sean mínimos. Si no hay coincidencia plena con los objetivos fijados por el grupo, es conveniente que el tutor (tal vez en la segunda sesión), compare (después de revisar los aportes de cada alumno) ambos conjuntos de objetivos y sugiera incorporar los que faltan (esto también debe ser negociado con el grupo).
14. No es posible pretender que todos los objetivos sean logrados. Debe ser enfatizado que cada tema será abordado desde las dimensiones **biológica, psicológica y social**, pero debe haber flexibilidad en esto.
15. Debe ser alentado el uso de **recursos diversos** a condición que las fuentes sean confiables y de alto nivel académico. Esto último no implica «profundizar» en aspectos que pudieran ser irrelevantes para la práctica médica. El énfasis debe estar en aprendizaje primero de los grandes conceptos teóricos, mecanismos y principios de cada tema, y segundo, en los aspectos finos y detalles más específicos, siempre y cuando contribuyan a comprender el tema.
16. La última sesión debe ser un resumen, ojalá en forma de mapa conceptual, **presentado por los estudiantes**, de lo aprendido. Sólo después de asegurar esto, si el tiempo lo permite, podría ser aplicado este conocimiento al caso concreto que sirvió de motivación para la tutoría para verificar si es posible su resolución (que no siempre lo será) o por lo menos establecer en qué nos ayuda y orienta la información aprendida para enfrentar este caso u otro de similar tenor.
- 17. La evaluación debiera ser sólo formativa.** Como las exigencias reglamentarias piden una calificación sumativa en forma de nota, hay que traducir la primera según alguna escala adecuada. Esto es importante para la

- heteroevaluación, ya que permite que el tutor cumpla su rol docente (es decir, que enseñe, no que califique).
18. En cuanto a la auto y coevaluación, deben ser también formativas, y por tanto, deberían quedar registradas en el portafolio en poder de cada alumno para permitir su reflexión por ellos mismos.
 19. La **rotación** de grupos es necesaria, pero no debe ser excesiva. Una rotación a mitad de año, parece más que razonable.
 20. El **apoyo virtual** (b-learning) debe ser eso: un apoyo. No debe ser un sustituto a la lectura (por una vez al menos) del caso en la primera sesión, ni mucho menos de la discusión grupal.
 21. El **protagonismo del tutor** debe ser mínimo e ir esfumándose desde la primera a la última sesión.
 22. Las consideraciones previas hacen ver que, además de requerir tutorías más largas (dos horas) e idealmente más seguidas (dos veces por semana), es necesario tratar muy pocos temas en cada semestre (quizás unos tres o cuatro como máximo). Estos temas, para Integración, deben ser temas orientados al aprendizaje de aspectos biopsicosociales y éticos importantes y útiles para el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades.
 23. Consecuentemente con lo anterior, los temas deben ser escogidos entre aquellos de importancia sanitaria por su **frecuencia** (alta incidencia, prevalencia o carácter epidémico/endémico local), por su **riqueza clínica** (semiología variada, fisiopatología que involucre mecanismos o conceptos aplicables a otros temas, anatomía macro o microscópica de interés clínico para este u otros temas, cualquier proceso biofísico o bioquímico de iguales características), por su **carácter tradicional** (enfermedades «clásicas» que ayudan a entender mejor otros procesos patológicos en medicina), en este orden. La sugerencia es tomar aquellos temas a partir de las **estadísticas nacionales y regionales disponibles** (mortalidad, morbilidad, egresos hospitalarios).
 24. Los pasos tradicionales de ABP deben ser **adaptados a nuestra realidad**. Así, la sugerencia es: **Primera sesión** para leer el caso, iniciar la discusión abierta (brainstorm) por los alumnos (aquí el tutor estimula más que guía), anotar los puntos en discusión y desarrollar un mapa conceptual básico que sirva para orientar la sesión, precisar los objetivos de aprendizaje del grupo en cada área (biopsicosocial) si los hay (el tutor no debe forzar que todos los objetivos sean fijados por el grupo), negociar con el tutor cuáles serán los objetivos principales (en cuanto al tema primero, en cuanto interés y necesidad del grupo en segundo lugar, en cuánto el caso por último), luego precisar con cada alumno sus objetivos de aprendizaje propios si los tuviese (aquí el tutor guía bastante y hace que sean anotados en el portafolio). **Segunda sesión** para que cada alumno informe al grupo acerca de lo que averiguó, estudió y/o aprendió sobre los objetivos fijados (aquí puede citar y mostrar sus recursos,

esta parte es a «libro abierto», todos los recursos serios y confiables son admisibles, el tutor interviene muy poco, es aquí un moderador), luego discusión grupal abierta que conduzca a un consenso acerca de la información aportada (establecer principios, mecanismos, teorías) para cada objetivo y así detectar qué otra información aún falta o es necesaria adicionalmente para entender mejor el tema (aquí el tutor puede guiar mediante la comparación o sugerencia a partir de los objetivos mínimos del autor del caso, si es que éstos no han coincidido plenamente con los del grupo), los objetivos de aprendizaje aún no logrados y aquellos nuevos objetivos que pudiesen interesar al grupo (espontáneamente o por sugerencia del tutor) deben ser fijados para la siguiente sesión. Antes de finalizar el tutor debe discutir con cada alumno sobre lo aprendido y solicitar que haga referencia a sus objetivos propios (individuales) de aprendizaje acordados en la sesión previa (esto debe ser registrado en el portafolio). **Tercera sesión** para presentar la información adicional faltante; en esta sesión el grupo debe resumir en un mapa conceptual definitivo todo lo aprendido, los consensos logrados, los objetivos cumplidos e identificar las áreas que necesitan mayor estudio individual o reforzamiento (aquí el tutor casi no es visto, sólo actúa como consultor), es el momento de aclarar todas las dudas, organizar lo aprendido y el tutor debe pedir a cada alumno que precise sus fortalezas y debilidades sobre el tema, luego puede ser intentado aplicar al caso lo aprendido para su resolución o para orientar los pasos a seguir en pro de dicha resolución (recordar que la mayoría de los casos deben ser abiertos, sin solución o sin una única solución). Finalmente, es la oportunidad de agregar recursos complementarios (una mini exposición del tutor o algún experto, un vídeo, una teleconferencia, algún examen o imagen, alguna cita o referencia, alguna presentación multimedia, algún paciente real o simulado, etc.) y entregar, si corresponde, bibliografía adicional. En una **Cuarta sesión**, idealmente, deberá ser realizada la evaluación formativa del grupo como tal (catarsis grupal y análisis qué estuvo bien/mal de unos 10 a 15 minutos) y luego individual (y en privado) de cada alumno (con unos 5 a 10 minutos por alumno bastará). La evaluación formativa de esta sesión final debe generar una nota numérica del docente (sobre la base del logro de los objetivos mínimos de aprendizaje del caso) y una nota numérica del alumno (puesta sin restricciones, no negociada).

Mapas Conceptuales

Un mapa conceptual es una forma gráfica de presentar y relacionar conceptos según diversos criterios. Su estructura ramificada y abierta permite incorporar tantos conceptos y criterios de relación y/o clasificación como sea necesario. Estructuralmente además, se asemeja a las redes neurales, forma real de almacenamiento de la información en el cerebro humano. Supera las clasificaciones “en árbol” y los flujogramas, ya que permite integrar conceptos muy diversos.

Una buena forma de entender qué es un mapa conceptual es mirando uno. Aquí están los pasos del *ABP* presentados como tal. Es necesario enseñar su construcción a los estudiantes, que no suelen estar familiarizados con ellos.



PASOS DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)¹¹

McMaster University, Hamilton, Canadá.

BIBLIOGRAFÍA

- Pontificio Consejo para la Pastoral de Agentes Sanitarios (1995). *Carta de los Agentes de la Salud*. Ciudad del Vaticano.
- S.S. JUAN PABLO II. (1986). *L'Osservatore Romano*, ed. semanal en español, p. 853.
- S.S. Juan Pablo II. (1995). *Evangelium Vitae*. Encíclica. Ciudad del Vaticano.
- HARDEN R; SOWDEN S; DUNN W. *Educational Strategies in Curriculum Development*. Medical Education. 1984 Jul; 18(4): 284-97.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. Editorial Kappa Delta Pi: New York.
- ASPY, D.N., ASPY, C. B., & QUIMBY, P.M. (1993). What doctors can teach teachers about problem-based learning. *Educational Leadership*, 50(7), 22-24.
- BRIDGES, E, HALLINGER, P. (1991, September). *Problem-based learning in medical and managerial education*. Paper presented for the Cognition and School Leadership Conference of the National Center for Educational Leadership and the Ontario Institute for Studies in Education, Nashville, TN.
- VERNON, D. T., & Blake, R. L. (1993). *Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research*. *Academic Medicine*, 68(7) 550-563.
- HERRERA N et al. (2004). *Manual de Aprendizaje Basado en Problemas*. Universidad del Mar.