

La formación de educadores y la calidad de la educación

♦
Araceli de Tezanos

Resumen

A partir de la concepción de educación en Juan Amos Comenio y John Dewey, la autora reinterpreta los conceptos de equidad y calidad de la educación y su incidencia en los procesos contemporáneos de formación de maestros. Se concluye enfatizando en la importancia que en la formación de maestros tiene el reconocimiento de la Pedagogía como el saber que le da identidad a su labor cultural e intelectual.

Summary

The autor reinterprets the concepts of equity and quality of education and his influence in the contemporary procedures of teacher formation, according to the concep-tions of Juan Amos Comenio and John Dewey.

* Profesora e Investigadora de la Pontificia Universidad Católica de

She concludes emphasizing on the importance that the recognition of pedagogy has in teacher formation as a knowledge giving identity to its cultural and intellectual work.

Exposé

À partir des conceptions de l'éducation de Juan Amos Comenio et de John Dewey, l'auteur reinterprète les concepts d'équité et de qualité de l'éducation et leur influence dans le procédures contemporains de formation de maitres.

Elle concluit en insistant sur l'importance de la reconnaissance de la pédagogie dans la formation de maitres comme le savoir qui donne de l'idenuté a son travail culturel et intellectuel.

Introducción

En América Latina, las conversaciones acerca de la crisis de la educación surgen con la constitución de su institucionalidad. Sin embargo, aparece como un hecho del dominio público que la crisis se soluciona si encontramos cómo alcanzar un alto grado de calidad y equidad en la educación que entrega una nación a través de la escuela. A pesar de ello, la preocupación por la calidad aparece en muchos casos restringida a la necesidad de evaluación del sistema, de determinar pruebas de ingreso o de iniciación para los diferentes niveles del sistema, al cambio auricular para la escuela primaria o secundaria. En este contexto sigue siendo preocupante el proceso de formación del maestro en el espacio de su propia historicidad. Puesto que es en sus manos, en su oficio, en su profesionalismo donde se pueden encontrar muchas de las respuestas a las demandas por la calidad de la educación, en tanto ellas atraviesan necesariamente el problema de la enseñanza. Interpelar la enseñanza, sus modos de constitución y de operación reclama de inmediato la adecuada formación de los educadores, en tanto es la enseñanza la que delimita y determina el oficio docente. El poner en cuestionamiento los procesos de formación es una tarea que se ha venido realizando desde hace ya más de veinte años. Sin embargo este parece ser el ámbito más lampedusiano del sistema puesto que vamos cambiando todo para dejar todo como está. Esta preocupación ha llevado al cuestionamiento sobre la necesidad de abrir una discusión rigurosa acerca del por qué las escuelas de formación de maestros se han transformado en una de las expresiones más relevantes de la crisis de la educación.

El proceso argumentativo se iniciará con la discusión del propio concepto de educación para comprender esencialmente las discursividades que hoy en día se

entretejen en su entorno, discursividades que apelan a la problemática de la equidad y la calidad para significar el grado alcanzado por la crisis, a la cual se ha apelado desde siempre, cuando más bien es necesario asumir responsablemente un proceso de cambio, que en el caso de la formación de maestros, podría tildarse de radical. En razón de lo dicho hasta aquí, los tópicos a tratar serán:

— Aclaraciones de significado: ejercicios de filogenia conceptual sobre educación, equidad y calidad.

— Y notas sobre la historicidad de la formación de maestros.

—Proposiciones fundantes para la transformación de las escuelas de formación de maestros.

Primer ejercicio de Filogenia conceptual: el concepto de educación

Al interpretar los textos que estructuran la tradición educativa y pedagógica, emerge una primera coincidencia: el reclamo por un espacio "de tal manera que en toda reunión bien ordenada de hombres (bien sea ciudad, pueblo o lugar) se abra una escuela como educatorio común de la juventud" (Comenio, 1976 [1632]: 28). Puesto que, "tan pronto como una comunidad depende en una medida considerable de lo que está más allá de su propio territorio y su propia generación inmediata, tiene que acudir al auxilio de las escuelas para asegurar la adecuada transmisión de todos sus recursos" (Dewey, 1953 [1916]:27). Paralelamente a estas afirmaciones subyace la noción de una historicidad posible, articulada a un proceso de complejización de lo social. Lo inintencional e inmediato de la transmisión que menciona Dewey (1953 [1916]: 21) se vincula a los modos que han marcado las relaciones del hombre (genéricamente hablando) con su entorno natural y con sus iguales. El conocimiento, los saberes, las prácticas, las creencias que surgen de esta relación se acumulan y multiplican. Hay un reclamo por el tiempo dedicado a la transmisión de este hacer. Pues "si el padre de familia no se dedica él a todo aquello que hace relación a la casa, sino que utiliza diversos artesanos ¿por qué no ha de proceder en esto de semejante manera?[...] ¿por qué no hemos de tener escuelas para la juventud?" (Comenio, 1976 [1632]:28). El interés práctico permea esta necesidad de transmitir, legitimando la emergencia de la educación como institución social. Pero esta educación que se da en condiciones naturales, y aquí la etimología informa de sus significados originarios vinculados a la crianza de niños y animales, así como también a su adiestramiento, "en el inicio de la industrialización[...] con la incesante

demanda de conocimientos y destrezas se comienza a asociar con 'escolanza-ción'[...] con un entrenamiento e instrucción que sucedía en espacios especiales para ello" (Hirst y Peters, 1970:23). Sin embargo, esta transformación que señalan Hirst y Peters, no sólo está vinculada a la industrialización, sino que se hace presente en toda sociedad en que se legitima la transmisión del conocimiento a través de la escritura. Puesto que "las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del caudal social se confía a la escritura y se transmite mediante símbolos escritos[...] puesto que los símbolos escritos son aún más artificiales o convencionales que los hablados y no pueden ser obtenidos en el intercambio accidental con los demás" (Dewey, 1953 [1916]:27).

A modo de hipótesis se puede considerar que la sinonimia que marca la relación educación-escolarización, confusamente vinculada a la etimología originaria, connota los significados que asume el concepto de educación. Estos significados(1) hacen referencia tanto a los resultados de una acción (se es bien o mal educado) o al proceso mismo que lleva a los resultados mencionados(2).

Todos estos elementos están presentes en la determinación de la finalidad de la institución social educación. Su emergencia está marcada por la necesidad de la transmisión de saberes, creencias, prácticas sociales a las nuevas generaciones. Puede afirmarse entonces que esta institución tiene como finalidad última la formación de los individuos. Esto es lo que determina y legitima su especificidad. En consecuencia, una de las discusiones esenciales a la institución es acerca de las tendencias que puede asumir esta finalidad. Su condición de institución, lleva a que el encuadre de cualquier argumentación sobre la intencionalidad de la educación se vincule a las condiciones de la vida social y política en la cual asume y constituye sus diferentes modos de concreción.

En términos generales, puede sostenerse que la educación, como institución social, se concretiza tanto en el sistema educativo o educación formal y en la diversidad de formas que ha adquirido históricamente la educación no formal, en muchos casos complementarias del primero. El sistema educativo es una estructura que garantiza a la sociedad la formación que reciben sus miembros. La articulación de sus diferentes niveles se constituye históricamente, asumiendo como punto de partida la Revolución Francesa y la consolidación del Estado moderno. La incorporación de estos niveles, generalmente, responden a procesos de desarrollo socio-económico-cultural que reclaman a la educación su apoyo y contribución(3) enseñe a todos (primera huella del principio de equidad), puesto que "[...] todos los que hemos venido a este mundo, no sólo como espectadores, sino también como actores,

debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean" (Comenio, 1976 [1632]:33)(4). La educación para Comenio, que se hace real y concreta en las escuelas, tiene como propósito "formar hombres sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones, piadosos de corazón" (Comenio, 1976 [1632]:33).

El pensamiento de Comenio representa lo fundacional, las ideas que permean permanentemente las proposiciones posteriores y más cercanas acerca de la educación y su finalidad. Esencialmente marcan también una impronta en los modos de acercarse a la discusión sobre lo educativo. Estos modos están significados por la concreción. De aquí en adelante, no se hará mención a la educación en abstracto, sino referenciada permanentemente, a su realización: la escuela. Puesto que es allí, donde se abren los espacios para la apropiación de saberes. La validez de estos saberes también representa una preocupación y Spicer propone en 1861 que "las actividades de la vida humana" son una buena regla para responder acerca de lo que una generación debe traspasar a la otra. Y estas actividades se dividen en:

1. aquellas que están dirigidas a la autopreservación; 2. aquellas, que asegurando las necesidades de la vida, indirectamente se vinculan a la auto-preservación; 3. aquellas que tienen por finalidad la crianza y disciplina de la descendencia; 4. aquellas que están involucradas en el mantenimiento de relaciones políticas y sociales apropiadas; 5. aquellas actividades que llenan la parte ociosa de la vida, dedicada a la gratificación de gustos y sentimientos (Spencer, 1963 [1861]: 7).

Sin embargo, estas actividades humanas, y los saberes a ellas articulados, no se dan en el espacio de la abstracción, sino que se insertan en una sociedad concreta, con particularidades y características desarrolladas históricamente. En consecuencia, la educación como institución social, no tiene un sentido concreto, una finalidad, sino en la medida que se encuadre en un proyecto político-cultural de sociedad. Este proyecto emerge, necesariamente, de la interpretación particular y colectiva de las determinantes histórico-socio-económicas que permiten tanto la comprensión como la proyección de una formación social.

Por otra parte, las diversas aproximaciones de significado del término educación que se han desplegado históricamente, llevan a preguntarse acerca del vínculo posible, en términos de su sentido, entre los individuos que constituyen una formación social históricamente determinada y la educación entendida como una de las instituciones que emergen de dicha formación social. Sin embargo, como un elemento clave y ordenador de esta formación social surge el Estado, en consecuen-

cia la pregunta por el vínculo se centra en la relación posible entre Educación y Estado, entendidas como dos instituciones sociales interactuantes. El modo de mirar esta interacción, en este documento, es el significado que históricamente y actualmente se le asigna a la igualdad de oportunidades, transformada hoy, mediante el devenir lingüístico y semantizador, en el ideal de la equidad.

Segundo ejercicio de filogenia: el concepto de equidad

La educación es una institución social, en consecuencia, el Estado se hace cargo de ella y para garantizar este derecho, genera y gestiona el sistema educativo. Sin embargo, en el mundo contemporáneo este vínculo entre Estado y Educación se cuestiona, desde las conceptualizaciones neoliberales de la economía puestas en práctica en casi todos los países de la región, que ha marcado el camino del Estado benefactor al Estado regulador, subsidiario(5). En este contexto surge la interpelación que el mercado le hace al sistema educativo sobre las oportunidades que éste ofrece. Puesto que, la tradición sustentada por el liberalismo democrático, desde fines del siglo pasado, asume la educación como un bien público que se concretiza en el sistema público de educación. Esta tradición es cuestionada, en la actualidad, considerando que "la fuerza del mercado produce mejores servicios educativos que las políticas" (Stuart Wells, 1991:137)... abriendo una mayor posibilidad de libertad de elección sobre el tipo de institución educativa a la cual un ciudadano puede acceder. Esto marca el pasaje de la educación de su condición de bien público a mercancía transable. Es decir, se establece una distinción sustantiva: en tanto, un bien público posee la condición de no ser selectivo, es decir, los individuos no pueden ser excluidos de ella. Tampoco es competitivo, es decir el costo marginal para que otro individuo goce del bien es cero. Por último, no es posicional: es decir, el valor del bien público no se funda sobre una entrega restringida (Grace, 1989).

Sin embargo, en el momento actual y a la luz de las argumentaciones de los economistas neo-liberales, la educación no cumple con estas condiciones. Puesto que, los individuos pueden ser excluidos de la provisión. Más aún, las personas que están por fuera de la edad de la escolaridad obligatoria son excluidas. El costo marginal de la provisión no es cero. El valor de las calificaciones educativas descansa, al menos en parte, en su escasez. En consecuencia, la educación adquiere las mismas determinaciones que las mercancías que se transan en el mercado. Es decir, la institución social educación pierde la condición de bien común, derecho fundamental de todos los ciudadanos sin considerar su clase social, raza, género o

nacionalidad. Estos argumentos marcan un cambio sustantivo a este respecto, puesto que "una vez que lleguemos a ver la educación como una mercancía más que como un bien público", ella deja de ser una responsabilidad del Estado para transformarse en una función de producción, que "sigue una lógica donde los alumnos devienen inputs (insumos), el ciudadano educado es un output (producto) y donde las experiencias ricas y variadas que dé su formación se transforma en una función de producción" (Grace, 1989:209-212).

La discusión acerca de la condición de la educación como bien común o mercancía remite tanto a la posibilidad de acceso al sistema como al de egreso. Y la pregunta recurrente hace referencia al papel que juega el Estado frente al acceso. En este marco, si la educación es entendida como mercancía, el problema del acceso deviene un proceso de transacción en el mercado, vinculado a las capacidades económicas de la familia para elegir el tipo de escuela o liceo para sus hijos(6). En cambio si la educación se determina como una institución del bien común, entonces el acceso se transforma en una argumentación acerca de los conceptos de obligatoriedad y gratuidad(7).

La obligatoriedad y la gratuidad están articuladas directamente a la problemática de la igualdad de oportunidades. Y es desde este espacio de la igualdad de oportunidades que apela a la idea del derecho a la educación, incorporada en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (Art 26), que se interpela el concepto de calidad.

Tercer ejercicio de filogenia: el concepto de calidad

El principio de igualdad de oportunidades (y de equidad) está ligado, desde los contenidos sustantivos de la tradición educativa, no sólo a la posibilidad de ingreso al sistema educativo sino también a que todos los ciudadanos de una nación lo puedan atravesar en todos sus niveles, para acceder al conocimiento y desarrollar las capacidades necesarias para producirlo. Esta consideración es la que, a nuestro juicio, da significado a la discusión acerca del concepto de calidad de la educación, desde el interior del sistema educativo(8).

La idea que subyace a esta premisa es el derecho de acceder al conocimiento y al desarrollo de las capacidades para producirlo. Puesto que "todo ser humano tiene derecho a ser colocado durante su formación en un medio escolar en el que pueda llegar a elaborar hasta su conclusión, esos instrumentos indispensables de

adaptación que son las operaciones lógicas" (Piaget, 1957:23). Puesto que "el derecho a la educación no es sólo el derecho de frecuentar escuelas, sino que es también el derecho a una educación que procure el pleno desarrollo de la personalidad, el derecho a encontrar en la escuela todo lo que es necesario para la construcción de una razón activa y de una conciencia moral viva" (Piaget, 1957:34). Es decir, el acceso ligado a la igualdad en el trato y en las metas últimas de los procesos de transmisión y apropiación de la cultura(9) sin importar su lugar de nacimiento o su situación económica(10). El concepto de calidad, en consecuencia, se expresa y representa en la capacidad que el sistema educativo despliega para entregar una caja de herramientas poderosa a todos los ciudadanos que les permita acceder y producir conocimiento. En consecuencia interpelar a la calidad de la educación lleva por una parte a preguntarse por los modos en que se manifiestan los procesos de transmisión y apropiación de la cultura que deben generarse en toda institución educativa y por otra a considerar el nivel en que se toman las decisiones sobre las herramientas que serán entregadas a los ciudadanos que accedan al sistema educativo.

Estas afirmaciones, apelan a la tradición educativa y pedagógica; pero dejan por fuera los elementos constitutivos que dan significado al concepto; en tanto la definición de calidad(11) y que apelaría a la posibilidad de: delimitar la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa y a considerar cómo esta propiedad o conjunto de propiedades hacen que esta cosa sea igual, mejor o peor que las restantes de su especie.

Al desplegar los elementos constitutivos del concepto de calidad, en su definición lexical, las preguntas hacia adentro remitirían a: los objetivos o metas que propone el sistema para sus usuarios; las relaciones posibles entre los distintos componentes en cuanto a los propósitos alcanzados por cada uno de ellos.

Las posibles respuestas se generan a partir de comparaciones entre:

i) los logros alcanzados por los sujetos que atraviesan el sistema educativo, estableciendo diferencias entre las metas logradas según el origen económico y social de los individuos a los cuales les abre el acceso.

ii) los diferentes tipos de escuelas, colegios, institutos, universidades que conforman el sistema y dependen administrativamente de él.

iii) los componentes administrativos del sistema en su relación con el componente pedagógico, a quien el primero sostiene y apoya.

Del posible análisis de estos procesos de comparación surgen preguntas tales como: ¿quién o quiénes establecen los objetivos y metas del sistema?, ¿quién o quiénes establecen los propósitos de las diversas instituciones articuladas en el sistema?, ¿quién o quiénes definen las metas y propósitos de los diferentes componentes del sistema, sean estos académicos o administrativos?(12).

Posibles relaciones entre educación-calidad-equidad

La discusión de esta relación cuestiona, fundamentalmente, los fines de la educación (entendida como institución social) y sus vínculos con el Estado. En tanto la educación emerge de la necesidad de formar a los individuos pertenecientes a una sociedad, la pregunta sobre los fines se articula en la dicotomía: ciudadano-consumidor, puesto que el mercado emerge como el factor delimitante y cualifica-dor en el mundo contemporáneo. El enfatizar uno u otro elemento de esta relación dicotómica, establece distinciones sustantivas para la articulación posible entre educación-equidad-calidad.

Si el énfasis se marca en la formación del ciudadano, el sistema educativo es un bien común que potencialmente promueve a la persona (sin considerar su condición social) a la plena realización de sus posibilidades. Este bien común potencialmente ayuda a la operación efectiva de un gobierno democrático y a la emergencia de condiciones más equitativas en la sociedad. Y, por ser un bien común, no se ve afectado por las capacidades diferentes de mercado de los individuos y de las familias que pagan para compartir privilegiadamente estos beneficios (Grace: 1989:215).

Por el contrario, poner el énfasis en el consumidor implica que la educación (bien común) entra en tensión con ambiciones más materiales que no necesariamente están conectadas con principios democráticos. Estas ambiciones materiales pueden estar vinculadas a cambiarla independencia, la imaginación, el pensamiento lógico, la responsabilidad y la apertura intelectual y social por la posibilidad del consumo y la seguridad de lograr un empleo, aunque esto implique un trabajo rutinizado, estrechamente supervisado y ligado a la obediencia, a la autoridad (Stuart Wells, 1991:148-149).

Por último, el sistema educativo (como lo concreto de la institución educación) debe responder a estas necesidades esenciales de la sociedad asumiendo una postura clara y definida en relación con los énfasis mencionados, que le permita, en otras consideraciones, definir los términos de la comparación que sustenta el

concepto de calidad. Puesto que, en tanto mantenga su condición de responsable de la formación de los ciudadanos de una nación (más allá del funcionamiento del Estado en su papel subsidiario), está intrínsecamente comprometido en la construcción del sentido de las relaciones que articulan la convivencia y el desarrollo socio-económico-cultural del país. Para concretar esta responsabilidad el sistema educativo debe, cualquiera sean sus modalidades de funcionamiento, hacer que las instituciones que en él se articulan, respeten los procesos de desarrollo de los alumnos en todas sus dimensiones. De esta manera, el derecho a la educación, para otros se transforma en el derecho de poseer una caja de herramientas que abra todos los espacios posibles de la sociedad a la cual pertenecen los sujetos que acceden al sistema educativo. Puesto que esta caja de herramientas posee instrumentos fundamentales para comprender y participar activamente en los procesos de cambio y transformación social.

Notas sobre la historicidad de la formación de maestros

Al considerar como lo esencial del sistema educativo la adquisición de esta caja de herramientas que transforma a los sujetos en ciudadanos comprometidos y actuantes en la sociedad; la pregunta que surge de inmediato cuestiona al maestro como mediador del proceso de apropiación de esta caja de herramientas, y nos lleva a recorrer el camino del proceso formativo de los docentes.

El proceso de institucionalización de los países de la región, trajo paralelamente el problema de la constitución del sistema educativo. Los esfuerzos que se realizaron tuvieron un camino dificultoso, pleno de conflictos, en razón de los vaivenes de las posturas ideológicas que dominaron los hitos en el devenir de las repúblicas.

En los primeros años de vida independiente, se produjeron fundaciones de Escuelas de Maestros de manera inmediata. Sin embargo, estas instituciones tuvieron en general una vida breve y complicada(13). Es sólo, en el momento de la consolidación de una idea de Estado, ligada a las propuestas del liberalismo inglés ilustrado del Siglo XIX, que las fundaciones institucionales de escuelas para la formación de maestros van adquiriendo solidez y permanencia. El periodo que cubre los veinticinco últimos años del siglo pasado es rico en la emergencia de estas fundaciones que comparten no sólo un "abstractum" de idealidad común, sino también el análisis acerca de las condiciones en las cuales se encuentran: "pobrís-

mas, destartaladas y misérrimas, las escuelas primarias de aquellas décadas, tenían un magisterio en consonancia con esa desnudez. Su preparación casi nunca subía de leer y escribir. Recalaban en ese oficio, cuando la vida les había despedido de los demás" (Labarca, 1939:113)(14). Esta huella histórica evidencia la indisoluble relación entre la formación de los maestros y la calidad de las escuelas.

El reclamo por la exigencia y la necesidad de la formación del maestro se hace patente en la voz de Sarmiento cuando afirma "es general creer que basta para ser maestro, el conocer elementalmente las materias que forman el programa de estudios: no se requiere ni preparación, ni cualidades especiales, y aún, muy a menudo, se confía la dirección de una escuela a personas sin instrucción alguna. Nada acusa mayor torpeza ni más grande olvido de las verdaderas exigencias de la enseñanza" (Sarmiento citado en Várela, 1874:229).

Un ejemplo de concreción de estas ideas es la propuesta de la ley de Educación Común (1877), que surge de un análisis crítico acerca de la situación de Uruguay en 1870. José Pedro Varela(15), cabeza visible e ideológica de la reforma, despliega sus argumentos críticos, apoyado en las ideas y conceptos esenciales de la Ilustración y el positivismo inglés de Spencer, que tiene su expresión política en el liberalismo. La necesidad de industrializar y organizar administrativa y económicamente a la nación sólo se ve como posible impulsando y promoviendo la educación de aquellos que se transformarán en ciudadanos. En este proyecto que intenta y busca transformar la sociedad uruguaya, el maestro, es considerado con una misión de vital importancia, puesto que si "sabemos bienio que son los maestros de un pueblo, sabremos lo que será la sociedad, cuando la generación que se educa llegue a dirigirla sociedad" (Várela, 1874:230). Esta preocupación se concretiza en el articulado de la Ley de 1877 cuando se indica entre las funciones que debe cumplir la Comisión Nacional de Educación la de "examinar a los aspirantes al título de maestros del Estado, con arreglo a los programas que deberá establecer previamente, y que serán iguales para todos los que aspiren al mismo título". Simultáneamente se pensó en hacer real y concreta la idea acerca de que "el buen maestro formara la buena escuela" (Várela, 1874:233).

Este vínculo entre la formación de maestros y la calidad de la escuela, que se explícita en el último cuarto del siglo pasado, permanece vigente hasta hoy. Puesto que, cuando en 1956 se reúne la Unesco para delinear el programa principal que tiene como finalidad general la extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina, entre los objetivos que se propone el programa se indica "mejorar los sistemas de formación y perfeccionamiento docente" (Unesco,

1975:17). Por otra parte, y en concordancia con esta preocupación de la Unesco, el tema adquiere cierto tono dramático, cuando a fines de los años cincuenta e inicios de los sesenta, enfrentados los países latinoamericanos al impulso de las ideas cepalianas acerca del desarrollo económico-social de la región, "se considera a los maestros un obstáculo para la modernización y expansión de la educación" (Puig-grós, 1989:140). Las razones de esta percepción responden a consideraciones de distinto orden: a) las económicas vinculadas a los bajos salarios; b) las administrativas ligadas tanto a una mala distribución geográfica como a la carencia de un sistema de promoción; y c) las académicas que reconocían una mala formación de los profesores (Puiggrós, 1989).

Sin embargo, en la mayoría de los países de la región, la solución a esta última consideración pareció encontrarse en la aplicación del modelo de Tecnología Educativa impulsado desde la Universidad de Chicago(16). Este modelo, cuyas características y condiciones han sido ampliamente divulgadas, se instaló en un primer momento a través de los cursos de perfeccionamiento docente, para luego ingresar a las escuelas de maestros, fundamentalmente a aquellas dedicadas a la formación de profesores para la enseñanza media adscritas a las Facultades de Educación de las Universidades latinoamericanas(17). Este modelo ha sido objeto de un análisis crítico riguroso(18) en su mismo lugar de origen. Esto debido a que en el contexto norteamericano el modelo de la tecnología educativa, con sus correlatos de las relaciones insumo-producto ha sido aplicado genéricamente a la formación de profesores.

El estudio crítico se sustenta en un análisis sobre la situación de las escuelas que indaga acerca de las formas como la escuela fomenta la inequidad a través del bloqueo o la negación del acceso al conocimiento (Goodlad y Keating, 1990). Un segundo conjunto de proposiciones surge de la tecnocratización de la enseñanza, que alcanza proporciones epidémicas en 1985, cuando los administradores, más sintonizados que los maestros con las preocupaciones de la gestión y las demandas públicas por eficiencia, fueron alcanzados con la promesa de modelos genéricos de enseñanza que ofrecieron rápidos remiendos instruccionales, y mientras la retórica acerca de la profesionalización de los maestros alcanzaba alturas sin precedentes, muchas escuelas estaban comprando talleres y materiales que aparentaban ofrecer modelos genéricos de enseñanza, que se aplicaban de la misma manera a enseñar en las escuelas de peluqueros, como en las de cosmetología, o en las de reparación de motores, o en las de entrenamiento militar, en las de obediencia de perros y en las escuelas públicas (Goodlad, 1990a: 700).

Los hallazgos de la investigación muestran(19):

primero, los programas de la muestra hacen poco uso de los procesos de socialización entre pares utilizados en otros campos de formación profesional [...]. Segundo, la rápida expansión de la educación superior, conjuntamente con cambios sin precedentes en la vida académica, ha dejado a los profesores confundidos sobre la misión de la educación superior y con un rol incierto en ella [...] aunque los efectos de estos cambios en la vida académica trascienden las escuelas y los departamentos [de educación], la declinación de la enseñanza en favor de la investigación en la mayoría de las instituciones de educación superior ha ayudado a bajar el estatus de la formación de profesores [...] la situación ha llegado a ser tan mala en las instituciones públicas regionales, antiguas escuelas normales o colegios para profesores, que el esconder su eje histórico en la formación de profesores es virtualmente un rito institucional. La enseñanza en las escuelas y la formación de profesores parecen incapaces de sacudir su estatus de deprivación [...]. Tercero, hay [tres] serias disyunciones en los programas de formación de profesores: entre las áreas de artes y ciencias y las conducidas por la escuela o departamento de educación; entre los componentes de la llamada secuencia profesional; y entre la parte que se sitúa en la institución de educación superior y aquella que se realiza en la escuela [...]. Está claro desde los datos, que la preparación que se lleva a cabo en los programas que estudiamos está focalizada en las clases y casi nada en las escuelas [...]. Cuarto, los cursos de historia, filosofía, y fundamentos sociales de la educación han sido seriamente erosionados [...]. Hemos encontrado casos en los cuales épocas completas de la historia de la educación americana, posiciones filosóficas complejas y las contribuciones de figuras seminales como John Dewey han sido confinadas a una sola sesión de clase"(20) (Goodlad, 1990a:700-701)(21).

Estas breves notas sobre la historicidad de la formación de maestros en nuestra región, así como también la referencia a la situación del modelo en su lugar de origen, nos permiten dar cuenta de la situación actual de la formación de maestros. Situación que, a nuestro juicio, puede objetivarse como conflictiva; pero también permite continuar generando tensiones entre las demandas que las transformaciones socio-económico-políticas plantean a la formación de maestros en consecuencia a las instituciones en las cuales se concretiza. En este contexto, se puede considerar que aun se escucha el eco de los reformadores del siglo pasado, reclamando por los buenos maestros que hacen las buenas escuelas. Escuelas que constituyen uno de los pilares fundamentales del desarrollo de la democracia. Por ello, pensar y proponer cambios para las escuelas de maestros se plantea como un

desafío que trasciende el ámbito académico hacia el espacio de la búsqueda de formas de vida donde el diálogo y el respeto mutuo entre los ciudadanos hagan posible la consolidación de principios de libertad y democracia.

Transformación de las escuelas de formación de maestros

El pensar acerca de la formación de maestros nos abre a un conjunto de interrogantes acerca de la condición y de los modos de apropiación del oficio de enseñar. También, nos lleva a reflexionar y a preguntarnos sobre cómo el saber, la práctica, la disciplina, la investigación, la producción de conocimiento, componentes sustantivos de un proceso de formación, se relacionan en el proceso de formación de un profesional de la enseñanza.

La posibilidad de discutirlos modos que asume la relación enunciada reclama la necesidad de establecer distinciones, mediante el despliegue de los significados, entre los conceptos que se pretende conectar.

La constitución de aparatos conceptuales se encuentra a la base de las formaciones disciplinarias.

La idea de disciplina convoca a un conjunto de enunciados que tienden a la coherencia y a la demostratividad, que son admitidos, institucionalizados, transmitidos y enseñados como una ciencia (Foucault, 1982:299). En este camino, la formación disciplinaria también remite a las argumentaciones acerca del concepto de paradigma (Khun, 1970:10-22, 174-210; 1977: 293-319). Sin embargo, en el contexto de las disciplinas que tienen por finalidad la elaboración de conjuntos de enunciados acerca del ser humano y sus relaciones entre sí o, siguiendo a Habermas, acerca del "ámbito objetual de los sistemas de acción comunicativa" (1975:31), la discusión acerca del paradigma no remite a aparatos conceptuales (estructuras teóricas) propios de cada disciplina sino a las diferentes vertientes de las argumentaciones acerca de la relación sujeto-objeto que constituyen la discursividad epistemológica. Es decir, el marco de encuadre de la discusión paradigmática en la investigación acerca de lo social se funda en las argumentaciones desplegadas acerca de los modos del conocer, entendidas como las constituciones de significado del sujeto, del objeto, de la relación que los articula y sus mediaciones.

Por otra parte, en el horizonte de las formaciones disciplinarias, la constitución de aparatos conceptuales está delimitada esencialmente por los procesos de investigación y la reflexión especulativa.

Los procesos de investigación

La constitución de estructuras teóricas (aparatos conceptuales) emerge de la lógica investigativa en tanto las explicaciones que resultan se originan en procesos de análisis de acontecimientos observados. Esto implica la inmersión en la empiria, que reclama de la adquisición de destrezas significativas para la elaboración de diseños articuladores de los procesos de indagación. No obstante, el carácter de imprescindibilidad de este procedimiento, es necesario tener en claro que todo diseño de investigación es una codificación posible de un modo de conocer posible. Es decir, la fundamentación epistemológica estará presente en todo desarrollo del diseño investigativo. Puesto que, desde esta dimensión —la epistemológica— se delimitan los modos de preguntarse, se significan y seleccionan las herramientas o instrumentos de recolección de datos, se encuadran los sentidos de las explicaciones e interpretaciones que develan los fenómenos sociales. Sin embargo en los modos de exposición de las disciplinas que tienen por objeto lo social, no siempre son explícitos ni reconocidos los argumentos epistemológicos que están a la base de los procesos de diseño de la investigación, cuyo resultado se concretiza en la constitución de aparatos conceptuales (teóricos)(22).

La reflexión especulativa

Otro proceso posible de constitución de aparatos conceptuales se articula en el eje reflexión-hermenéutica, enraizado en la tradición intelectual alemana. En este camino, la interpretación de textos deviene la herramienta fundacional tanto en su vertiente reconstructiva como crítica (Connerton, 1980:22-25). En la primera, la interpretación se entronca en la tradición kantiana y provee una reconstrucción racional sobre las condiciones que hacen posible el lenguaje, la cognición, la acción, la sociedad. En la segunda —que emerge de una lectura rigurosa de la obra de Hegel— la interpretación deviene crítica, denotada desde la reflexión sobre las restricciones y las ilusiones coercitivas que se imponen al conocimiento(23). Alas estructuras teóricas que emergen de estos procesos reflexivos subyace, al igual que a los procesos de investigación, el horizonte epistemológico, que a la vez que marca

la trayectoria de su producción, trasciende los significados asignados a las categorías que articulan las conceptualizaciones(24).

Los aparatos conceptuales constituidos desde la reflexión especulativa manifiestan, en general, una condición omni-explicativa y omni-interpretativa de aquello que objetualizan. No obstante, en algunos casos, sus enunciados pueden llegar a ser contrastados mediante la indagación empírica; en dichos casos las categorías que articulan estas estructuras teóricas se transforman en constructos que permiten generar significados e indicadores de las relaciones hipotetizadas.

El cuidado de la coherencia

Una evidencia emerge de lo enunciado: se pueden establecer relaciones entre estas dos formas de constituir aparatos conceptuales. Esta evidencia interpela los modos que asumen o pueden asumir dichas relaciones. Interpelación que apela al problema de la coherencia.

En el ámbito del proceso de investigación se acepta que el objeto de estudio señala (marca) tanto el enfoque metodológico como las metódicas a él asociadas. De esta manera, se pone de manifiesto la lógica particular con que opera la forma de la investigación, aunque no la esencia que reclama de las argumentaciones epistemológicas. Sin embargo, en el campo de la reflexión especulativa la relación objeto-reconstrucción u objeto-crítica no ha sido argumentada ni discutida(25). Por otra parte, también en el ámbito de la reflexión especulativa, no se pone de manifiesto la relación, siempre presente, entre estructuras teóricas y fundamentos epistemológicos. Más aún, en algunos casos los diferentes niveles discursivos presentes en la exposición (sociológico, filosófico) se entretajan sin la menor referencia al pasaje de uno a otro.

Esta situación dificulta la discusión acerca de la relación entre las modalidades de constitución de aparatos conceptuales mediada por la coherencia. Los modos de operar de las dos vertientes enunciadas comparten la ausencia de explicitación de los fundamentos epistemológicos subyacentes. Sin embargo, es en esta explicitación de las discursividades epistemológicas fundantes donde es posible encontrar respuestas acerca de la interpelación que se hace a la coherencia en las formaciones disciplinarias, interpelación que apela a la discusión de las relaciones entre fundamentos epistemológicos, estructuras teóricas y procesos de investigación.

La construcción de saber

Es una expresión ligada a los trabajos de Foucault(26), que emerge en la discusión contemporánea como un concepto clave para dar cuenta de aquello que está fuera de los modos de operar de lo científico, sin que esto implique una condición de inferioridad o superioridad con respecto de aquello, sino que establece distinciones fructíferas y clarificadoras en las argumentaciones, fundamentalmente aquellas ligadas a la constitución de la idea de profesión.

La idea de saber mirada desde las argumentaciones de Foucault se articula desde la significación de un conjunto de categorías: "formaciones discursivas", "discurso", "enunciado", "prácticas discursivas" (Foucault, 1980). Sin embargo, estas denominaciones están sólo aparentemente, desde la forma, vinculadas a un posible análisis de expresiones verbales; tampoco están significadas desde la lingüística. Puesto que lo fundamental aquí no es lo que se dice ni por quién se dice(27) (como sujeto particular o colectivo), sino cómo es dicho en la posibilidad de su existencia. Es así como las "prácticas discursivas" —significación sustantiva para la comprensión de la idea de saber— es definida como "un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido una época dada" (Foucault, 1980:198). En este contexto, se puede afirmar la emergencia del saber en la práctica, pero trascendiendo el mero "hacer cosas", la experiencia vivida. El saber "es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en experiencia vivida. El saber es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso" (Foucault, 1980: 306). Es decir, el saber del maestro, aquel que llamamos saber pedagógico, es el conjunto de las funciones de mirada, interrogación, registro, decisión. El saber también es "el campo de coordinación y subordinación en que los conceptos se definen, se aplican y transforman" (Foucault, 1980: 306-7). La práctica interpela a los conceptos definidos en su significación al interior de los aparatos teóricos y apela a la experiencia vivida reflexionada, constituyendo nuevas significaciones y articulaciones conceptuales que dan sentido y especificidad al saber. Por último, "un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva" (Foucault, 1980: 306). En consecuencia, el saber se manifiesta en reglas, conductas, singularidades pero no como un conjunto amontonado de tradiciones y conocimientos heterogéneos.

Desde esta aproximación de significado de saber, se puede afirmar que la función pragmática de su construcción es la constitución de la profesión, entendida como una práctica discursiva.

La producción de conocimiento emerge como un cuestionamiento a la subsunción de la profesionalización al dominio de la tecnología y, por otra parte, como interpelación a la técnica en el horizonte de su intencionalidad.

En ambos procesos —la constitución de aparatos conceptuales y la construcción de saber— expresan modos de conocimiento. Es decir, se constituyen desde estatutos epistemológicos. Por consiguiente, el vínculo y el diálogo posible en los procesos de formación profesional entre estos dos procesos se centra sobre los estatutos epistemológicos. Sin embargo, así como para el primer caso sus fundamentos epistemológicos han sido, en cierta medida desplegados, para el segundo es una discusión por construirse, puesto que la interpelación que aquí se plantea es acerca del estatuto epistemológico del saber que da sentido y significado a la profesión, entendida como práctica discursiva.

Lo específico de la formación de maestros

Las aclaraciones enunciadas están en la base de las argumentaciones genéricas sobre los elementos que constituyen una profesión, y que consecuentemente, deben ser considerados en el inicio de una discusión sobre una transformación del proceso de formación. Sin embargo, en la formación de maestros estos componentes concretizan significados particulares, fundamentalmente a partir del énfasis que las concepciones contemporáneas acerca de la sociedad ponen en el conocimiento.

En el momento actual la idea de la formación de maestros se vincula estrechamente a los niveles de complejidad alcanzados por el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, que implican la necesidad de alcanzar la capacidad de apropiarse tanto de los conocimientos del día como del manejo de nuevas herramientas(28). Este desarrollo propone demandas estructurales y particulares. Las estructurales apelan a cambios profundos en el sistema educativo y en consecuencia no son tratadas en este documento. Las particulares reclaman a los futuros maestros generar capacidades para asumir procesos de aprendizaje perma-

nentes que están significados desde el saber-aprender y las conceptualizaciones sustantivas sobre la enseñanza como profesión

Los procesos de aprendizaje permanente

Al enfrentar los retos implicados en los procesos de transformación productiva, un elemento que emerge inmediatamente es la posibilidad de desarrollar en toda su potencialidad la capacidad de saber-aprender del ser humano: es decir, del aprendizaje permanente. Este saber-aprender está ligado a algunas condiciones esenciales al ser humano, fundamentalmente a aquel que ha optado por el camino de la tarea intelectual y de servicio como es la labor docente. La primera, una ausencia de prejuicios frente a lo que no se sabe. El poder reconocer plenamente los ámbitos de la ignorancia propia. Esta condición está íntimamente relacionada con la posibilidad de pedir ayuda, entregándole autoridad a un interlocutor. Esto implica una actitud emocionalmente positiva, ligada a una ausencia de inseguridad personal. Consecuente con esta condición emerge una segunda, marcada por la orientación eficiente a la búsqueda, la cual se hace posible a través del empleo acertado de herramientas. Esta idea de la herramienta se significa, quizás de manera un tanto inmediata, desde el manejo adecuado de las bases de datos, a través de sistemas informáticos. Sin embargo, en la labor docente, también son esenciales las herramientas propias del desarrollo de las capacidades cognitivas de los sujetos y, fundamentalmente, de la posibilidad de hacer conciencia de los modos con que cada individuo asume sus propios procesos de conocimiento. Es decir, la capacidad de reflexionar sobre el conocer en sí y para sí mismo. El saber-aprender que sustenta el aprendizaje permanente también demanda una búsqueda de claridad acerca de las relaciones entre los modos del pensar y los contextos en los que surgen. La interacción entre el pensar y el contexto se comprende e interpreta a través del razonamiento práctico y la lógica de los acontecimientos (Carlgren y Lindblad, 1991:508). El saber-aprender implica una búsqueda acerca de los fundamentos del hacer, de la comprensión que el futuro maestro tenga sobre el contexto de su acción y de su pensar, las distinciones entre las diferentes clases de práctica y de cómo éstas pueden impactar en el contexto y el contexto en ellas. Fundamentalmente, el saber-aprender está ligado al desarrollo de la capacidad de actualización crítica que deben alcanzar los futuros maestros, tanto en lo relacionado con el eje de extensión del conocimiento como con el eje de profundidad. El primero hace referencia a las relaciones inter y meta-disciplinarias, en tanto la resolución de situaciones cotidia-

ñas no están contenidas en una sola disciplina. Lo esencial del quehacer pedagógico es su vínculo con espacios diversos de indagación. Las respuestas al cómo enseñar una determinada temática para resolver los problemas que implica tanto su exposición como su apropiación no se remiten ni a los "manuales del docente", ni a los textos de "didáctica de la especialidad". Estas respuestas reclaman del profesor una capacidad de desplazamiento que trasciende los horizontes de los saberes que supuestamente le son propios. Este eje de extensión reclama esencialmente de conexiones que es posible establecer, por ejemplo, entre Pedagogía y Epistemología, entre Epistemología y Biología del Conocimiento, entre Biología del Conocimiento y Psicología. Pero este eje de extensión puede transformarse en la trivialización de las estructuras conceptuales de la disciplina hacia la cual se produce el desplazamiento sin la presencia del segundo eje mencionado: el de profundización. El primero, de extensión, reclama de una orientación eficiente a la búsqueda, sin embargo el segundo reclama el manejo eficiente de las herramientas del conocer. El futuro maestro a través del saber-aprender podrá indagar rigurosa y sistemáticamente en los textos que dan cuenta de saberes y estructuras conceptuales para él/ella desconocidos hasta ese momento. Más aún, podrá, a través de un proceso de reordenamiento y desplazamiento llevar las conceptualizaciones al ámbito de su práctica cotidiana, no sólo para realizar quehaceres y resolver problemas, sino y esencialmente, para ser un productor y constructor de saber. Este eje de profundidad es el que concentra funcionalmente el saber-aprender.

Otro elemento sustantivo para alcanzar este saber-aprender está constituido por aquellas creencias que fueron adquiridas en las relaciones sociales que los futuros maestros construyen en su cotidianidad. Estas creencias se transforman en supuestos tácitos, a menudo inconscientes, acerca de los aspectos básicos que constituyen la profesión. En este caso las creencias se relacionan con los alumnos, las clases y los contenidos que deberán enseñar (Kagan, 1992). El aprendizaje se sustenta sobre el develarla condición de inconsciente de estos sistemas de creencias que emergen por las incertezas endémicas que marcan la labor docente (Kagan, 1992).

Por último, el saber-aprender, en sus ejes de extensión y profundización, ligados a la objetivación de las "creencias" de los futuros profesores, son condiciones esenciales de lo que he denominado aprendizaje permanente, sin el cual es imposible pensar y comprender los procedimientos posibles para apropiarse, generar y adecuar el saber, pero ¿qué saber?

El saber de los maestros

La discusión se plantea, contemporáneamente, desde algunas de las formulaciones de Shulman (1987), cuando establece una distinción entre los contenidos referidos a lo pedagógico genéricamente hablando (pedagogical general knowledge) y a la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario(29) (pedagogical content knowledge). Shulman enfatiza como lo propio de los docentes la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario, ya que es aquí donde se concretiza la enseñanza. Sin dudas el profesor necesita de los conocimientos que hablan del conocimiento de lo pedagógico en general, pero es el ámbito de lo particular específico de la enseñanza de la disciplina lo que compete a la labor docente. Es decir, que si se aceptan las formulaciones de Shulman, es el ámbito específico de la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario lo que delimita la frontera y el horizonte del algo que el profesor tiene que poner en tiempo presente. Estoy básicamente de acuerdo con Shulman: es decir, acepto la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario como lo esencial en la formación de un maestro. Sin embargo, surge un interrogante que lleva a indagar tanto en los modos como en las mediaciones de la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario.

Cuestionarse acerca de la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario no es sólo un tema especulativo en el ámbito de la enseñanza puesto que en ella está implicada una práctica social teleológicamente definida. Esta práctica social está constituida desde contenidos sustantivos de la tradición que marcan y garantizan ciertas condiciones formales, que pueden ser codificadas(30). El futuro maestro debe llegar a saber y manejar el cómo se inicia una lección, cuál es necesariamente el nudo central y cómo debe finalizarse. El futuro maestro debe saber de la necesaria graduación de los saberes, acorde a las condiciones de sus alumnos, así como también de la demanda por la simplicidad que no es sinónimo de trivialidad. Todo futuro maestro debe saber que la estructura de la lección está intrínsecamente relacionada con su finalidad y contenidos. En consecuencia existen codificaciones¹ de la lección diferenciadas según sea el momento de la introducción de un tema nuevo, de la revisión, de la ejercitación(32).

El poner en el centro de la atención a la lección, se encuadra dentro de una tradición, aquella que sostiene que es allí, en la lección donde está todo el maestro (Lombardo-Radice, [1919] 1933:115). Por lo tanto, es el maestro, tal como dice Shulman (1987) [y estamos de acuerdo con él], quien articula la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario. Allí en la lección, que es el espacio privilegiado de

la expresión del saber pedagógico. Es decir, es saber que produce el maestro y cuya producción lo transforma en miembro de un gremio específico: el de los que saben enseñar. Por lo tanto, este es el eje esencial de la formación de un maestro, cuando la pregunta por sus contenidos y estructuras se formula desde los horizontes y fronteras del saber.

Algunas consideraciones finales

Sería interesante dejar enunciadas algunas ideas que de alguna manera alienten la discusión de los días que siguen y que podrían resumir las consideraciones relevantes de lo dicho hasta ahora:

1. Para iniciar una discusión rigurosa sobre la calidad de la educación, es imprescindible tener claridad sobre el significado de los dos conceptos. Más aún, generar conversaciones que permitan consensuar el significado de ambos términos. Poner en claro, además, que calidad de la educación no implica necesariamente calidad de la enseñanza. En tanto esta última está vinculada tradicional y sustantivamente a las determinantes del oficio de enseñar.

2. Las relaciones entre calidad de la educación y equidad del sistema educativo están vinculadas esencialmente a los modos como la institucionalidad abre los espacios para los procesos de apropiación y producción de conocimiento, trascendiendo la discusión sobre el acceso, lo cual no le quita ni relevancia ni importancia sino que pone énfasis en la relación necesaria entre acceso, apropiación y producción de conocimiento.

3. El pasaje por el sistema educativo debe constituirse en uno de los elementos más relevantes en la posibilidad del sujeto de transformarse en ciudadano. Para ello, el sistema deberá entregar una caja de herramientas que estén fundamentalmente articuladas en el desarrollo de las operaciones lógicas más complejas, que llevan a constituir a un sujeto autónomo y responsable, en tanto pueda establecer la necesaria diferencia y relación entre el ser y el deber ser.

4. La apropiación de esta caja de herramientas está mediada en el sistema educativo por el maestro, lo que pone en cuestionamiento su proceso de formación y su constitución como profesional de la enseñanza. Esto demanda la comprensión de los elementos constitutivos que articulan el proceso formativo: saber, disciplina, investigación y producción de conocimiento. Esta comprensión reclama de la

claridad de los significados de estos conceptos para dar cuenta del sentido de sus relaciones. De como se produzcan los énfasis en uno u otro elemento, serán las tendencias que marquen las decisiones sobre los contenidos de la formación y las estructuras curriculares que los expresen.

5. Por último, a mi juicio, la finalidad última de la formación de un profesional está articulada a la posibilidad del aprendizaje permanente y de la delimitación clara de su saber específico. Saber que se constituye en el eje fundacional de la formación de un maestro cuando me refiero al saber pedagógico. Es a la luz del proceso de construcción de este saber específico y de los modos que asuman sus procesos de apropiación, incluida la relación saber-práctica diferenciada de la relación teoría-empiría la que nos abrirá las puertas para alcanzar las ansiadas transformaciones en las escuelas de maestros.

NOTAS

1. Para una profundización sobre estas connotaciones ver: Mialaret, G. Ciencias de la Educación. Oikos Tau, Barcelona, 1981:11-15
2. La secuela de estas connotaciones se evidencia tanto en la ambigüedad del término educación como en la desaparición de un término esencial al ámbito de lo pedagógico: el concepto de formación
3. Un ejemplo de esta afirmación es la preocupación actual en muchas sociedades latinoamericanas por la llamada educación pre-escolar. Esto es debido por una parte a la inserción de la mujer en el campo laboral: por otra, y como producto de la situación de crisis económica más o menos permanente, la necesidad de dar asistencia alimentaria y de salud a los menores de seis años
4. Estas proposiciones comenianas se fundan en una crítica rigurosa a la situación en la cual se encontraban las escuelas de su época. Formulaciones que evidencian cómo la postura de los reformadores de la escuela en América Latina es deudora de una tradición.
5. Esta interpelación se sustenta sobre el significado que la teoría social de mercado le asigna al Estado. Ver: Friedman, M. y Friedman, K. Free to choose: a personal statement. L. Harcourt Brace Jovanovich. New York. 1979
6. Para una discusión acerca de la incidencia de variables como el nivel económico y educativo de los padres en la posibilidad de elección de colegios para sus hijos ver: Stuart Wells, A. Choice in Education: examining the evidence on equity. Teachers College Record. 93 (1) 1991:137-155
7. Los conceptos de obligatoriedad y gratuidad han sido muy caros al ideario educativo latinoamericano desde el Siglo XIX. Más aún, nos atrevemos a afirmar que todavía en muchos países de la región siguen teniendo una condición utópica. Sin embargo, una discusión acerca de estos conceptos queda por fuera del propósito de este documento.
8. Esta idea desde el interior del sistema educativo se enuncia en tanto los elementos constitutivos del concepto de calidad reclaman desde su enunciado de un proceso de comparación. Por consiguiente, la comparación puede ser endógena, es decir al interior del propio sistema entre los diferentes componentes . que la estructura. O por el contrario, puede ser exógena, es decir comparar

el sistema educativo con otras instituciones o estructuras insertas en la misma formación social, desde las cuales se le interroga. En este último caso, la referencia del proceso de comparación se nos diluye en la argumentación, en tanto las preguntas no surgen aparentemente del sistema educativo propiamente tal, ni de un diálogo del sistema educativo con los diversos componentes de la sociedad, sino más bien que el preguntarse emerge desde fuera. En consecuencia, sólo nos permitimos enunciar un conjunto de interrogantes en cuanto a que el sistema educativo se compara con: a) las metas y objetivos de las políticas económicas; b) las metas y objetivos de desarrollo social; c) con los modos de operar y los logros alcanzados por la estructura empresarial del país, en su conjunto o con aquellos sectores productivos más exitosos. Obviamente, no nos comprometemos ni siquiera con conjeturas frente a estos interrogantes que están absolutamente por fuera de la línea de argumentación de este documento.

9. El "talento individual" como único responsable de las diferencias en los logros del sistema educativo es un término acuñado por los liberales ilustrados del siglo XIX. Para una evidencia de esto se recomienda ver Várela (1874).

10. El antiguo principio de igualdad de oportunidades y el contemporáneo de equidad,

ligado a la preocupación por la calidad, están reunidos con muchas de las propuestas que instauran diferentes modalidades de escuelas o liceos para los ciudadanos menos capaces o menos académicos o más pobres. Un ejemplo de ello, es lo señalado por Katz (1973) acerca del papel que juega la educación industrial (la que actualmente recibe el nombre de técnico-profesional) en las reformas propuestas por el progresivismo. Esta modalidad fue impulsada para vincular la escuela al empleo industrial y promovida por mucha gente, incluidos grupos empresariales...] daba una solución a los niños pobres permitiéndoles cursar la enseñanza secundaria sin que generaran aspiraciones más allá de su clase social... formando en ellos actitudes y destrezas apropiadas a su status de clase trabajadora manual. Más allá de la retórica de sus promotores, la educación industrial ha probado ser una ingeniosa forma de proveer educación secundaria universal sin disturbarla forma de la estructura social y sin permitir una excesiva cantidad de movilidad social (Katz, 1973:121).

11. La definición de calidad está tomada de RAE (edición 1970) que indica en su primera acepción del término "propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie"

12. Estas preguntas nos parecen, en el momento actual, absolutamente relevantes, para que el concepto de calidad de la educación deje de pertenecer al nivel de las discursivas y asuma la condición de una categoría concreta cuyos elementos constitutivos y los modos de relación entre ellos estén claramente delimitados en su significado e historicidad. La ausencia de respuestas a estas preguntas lleva a una condición de ambigüedad frente a las decisiones que se deben tomar en el ámbito de la política educativa, pues las condiciones concretas sólo tendrán carácter de supuestos.
13. Para profundizar el complejo camino de las primeras instituciones formadoras de docentes se deben revisar, en el caso colombiano, los textos publicados por el proyecto *Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia* dirigido por Olga Lucía Zuluaga y para el caso chileno véase Amanda Labarca: *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, 1939.
14. Esta visión de Labarca sobre el estado de situación de los maestros en la época anterior a los reformadores ilustrados, es similar a la de los maestros colombianos que describe Alberto Martínez Boom et al (1989)
15. El análisis de la situación socio-económico-política de Várela, antecede a la proposición de la Ley de Educación Común, publicada en su primera edición en 1876. Véase: Várela, J.P. *La legislación escolar* Tomo 1. Biblioteca Artigas, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964, Montevideo.
16. Los proyectos que se desarrollaron para la aplicación de las formulaciones de la Tecnología Educativa en América Latina fueron apoyados financieramente por la Agencia Internacional para el Desarrollo, adscrita al Departamento de Estado en los Estados Unidos. Para una ampliación de la distribución de estos fondos véase Puiggrós (1989).
17. Es necesario aclarar que en el caso de las escuelas normales, dedicadas a la formación de maestros para la escuela primaria, el modelo propuesto por la Tecnología Educativa, ingresa tardíamente; este hecho, a nuestro juicio y simplemente como una hipótesis que sería interesante indagar, podría tener sus orígenes en la adscripción de estas instituciones a ciertos elementos sustantivos de la tradición pedagógica entroncada en el pensamiento de Comenio, Pestalozzi y Dewey. Sin embargo, este enunciado sólo tiene carácter de conjetura.
18. En 1985, se inició un estudio comprensivo sobre la formación de educadores en Estados Unidos (Goodlad, 1990a). Se seleccionaron 29 instituciones

distribuidas en zonas urbanas, suburbanas y rurales. Se consideraron entre éstas, una institución históricamente negra, una negra de facto; otra que desde su fundación ha tenido como finalidad la preparación de maestros y cuatro instituciones explícitamente afiliadas a confesiones religiosas: católica, metodista, luterana y bautista (Goodlad, 1990a: 700). Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios, entrevistas, observaciones y documentos descriptivos institucionales. El estudio duró cinco años y los primeros resultados fueron publicados en 1990.

19. El lector encontrará similitudes entre las proposiciones iniciales del estudio que describen la situación escolar de los Estados Unidos y la búsqueda de las soluciones inmediatas, generalmente copiadas de otros contextos o constituidas por modelos promovidos y financiados por instituciones internacionales frente a problemas históricamente endémicos de nuestros sistemas educativos. Por otra parte, por las semejanzas entre los hallazgos de la investigación del equipo dirigido por Goodlad y la situación tanto de las Facultades de Educación como de la formación de profesores en América Latina. Esto no debería llamar la atención, en tanto el modelo aplicado en uno y otro lado es esencialmente el mismo.
20. Consideramos que sería bastante interesante poder indagar con la misma rigurosidad el estado actual de las escuelas de formación de maestros tanto para el nivel primario como secundario del sistema educativo, en los diferentes países de América Latina.
21. Los hallazgos de la investigación dirigida por John I. Goodlad, en el Centre for Educational Renewal de la Universidad de Washington, Seattle, se reportan en: Goodlad, J.: "Studying the education of educators from conceptions to findings"; Sirotnick K.: "On the eroding foundations of teacher education"; Su, Z.: "The function of the peer group in teacher socialization"; Edmundson, Ph.: "A normative look at the curriculum in teacher education"; Soder, R. "How faculty members feel when the reward structure changes". Todos publicados en Phi Delta Kappaa
22. Este argumento apela a una discusión acerca de la relación entre fundamentos epistemológicos y métodos de investigación como mediadores de la constitución de aparatos conceptuales.
23. Dos ejemplos contemporáneos característicos de la reflexión especulativa están representados por las obras de Luhmann y Habermas.

24. Una aclaración se hace necesaria: los procesos reflexivos están aquí denotados desde la discursividad epistemológica, diferenciada esencialmente de la psicología.
25. La disputa entre Gadamer y Habermas está centrada en la discusión acerca de la finalidad e intencionalidad de la hermenéutica (entendida en su condición heurística) no en la relación que las diferentes finalidades propuestas tienen con lo objetualizado.
26. Gran parte de la obra de Foucault está dedicada a dar cuenta de los procesos de construcción del saber médico particularmente aquel que emerge de la práctica psiquiátrica.
27. A este respecto Foucault aclara: "sé muy bien que estas definiciones no están en su mayoría de acuerdo con el uso corriente: los lingüistas tienen el hábito de dar a la palabra discurso un sentido totalmente distinto; lógicos y analistas utilizan de otra manera el término de enunciado!...] no pretenden utilizar un modelo aplicándolo, con la eficacia que lees propia, a contenidos nuevos[...] (Foucault, 1980:181).
28. Es interesante que estas necesidades vuelven a estar relacionadas de manera significativa a la idea de modernidad y modernización, que fueron las que estuvieron presentes en las proposiciones de reforma educativa en el siglo pasado.
29. Cuando se hace referencia a lo disciplinario no se está hablando de los contenidos de los ramos o asignatura, sino más bien de "una actividad humana que se funda en una tradición cognitiva y de investigación" (Strike, 1990:116).
30. Estas codificaciones son aprendidas durante el proceso de formación y están relacionadas sustancialmente con las formas que asume el enseñar.
31. Aunque la afirmación puede ser audaz, puede decirse que las formas de estructurar una lección tienen un carácter invariante, pues se sustenta sobre una tradición que surge en 1632 y que en esencia no ha sufrido modificaciones.
32. Quede claro que lo hasta aquí dicho en cuanto a la codificación hace referencia a lo constitutivo formal de la lección y no a sus contenidos. Por otra parte, la codificación no es asimilable al significado de planificación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARLGREN, I. "On teachers' practical reasoning and professional knowledge: considering conceptions of context in teachers thinking". *Teaching & Teacher Education* 7 (5-6), 1991: 507-516
- COMENIO, J.A. *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa, México, 1976 (Edición original, 1632)
- CONNERTON, P. *The tragedy of Enlightenment*. Cambridge University Press, 1980
- DEWEY, J. *Democracia y Educación*. Editorial Losada, Buenos Aires, 1953. (Edición original, 1916)
- FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*, Siglo XXI Editores, 1982, México
- GRACE, G. Education: commodity or public good? *British Journal of Educational Studies* 37 (3)m, 1989: 207-221
- HIRST, PH. PETERS, R.S. *The Logic of Education*. Routledge and Kegan Paul, London, 1970
- KAGAN, D.M. "Implications of Research on Teacher Belief", *Educational Psychologist* 21(1), 1992: 65-90
- KATZ, M.B. *Class, Bureaucracy and Schools: the illusion of educational change in America*. Praeger Publishers, New York, 1973
- KUHN, Th.S. *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press, 1970
- KUHN, Th.S. "Second Thoughts on Paradigms". *The Essential Tensión*, The University of Chicago Press, 1977: 293-319
- LAB ARCA, A. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939
- LOMB ARDO-RADICE, G. *Lecciones de Didáctica*. Editorial Labor, Madrid, 1933
- MARTÍNEZ BOOM, A. *Crónica del Desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1989
- PIAGET, J. *Le Droit a l'Éducation dans le Monde actuel*. Unesco, París, 1957

- PUIGGROS, A. *Imperialismo y Educación en América Latina*, Nueva Imagen, México, 1989
- SHULMAN, L.S. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform"
Harvard Educational Review, No. 57,1987: 1-22
- SPENCER, H. What knowledge is of most worth? *Essays on Education*, Dent, London, 1963:1-44 (Edición original 1861)
- STUART WELLS, A. Choice in Education: examining the evidence of Equity.
Teachers College Record 93 (1) 1991: 137-155
- VÁRELA, J.P. *La educación del pueblo*. Tipografía de la Democracia. Montevideo, 1874
- VÁRELA, J.P. *La legislación escolar*. Tomo I, Biblioteca Artigas, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964, Montevideo.