

Estructuras de la formación inicial docente

Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis

CHRISTIAN SÁNCHEZ PONCE*

El artículo desarrolla una propuesta de sistema clasificatorio para el análisis de planes de estudio de formación docente que busca servir a futuros desarrollos investigativos propios de una sociología del conocimiento de la formación docente. Para ello primero se discuten algunas miradas analíticas sobre la formación docente que se han desarrollado en el contexto internacional, y posteriormente se plantea una propuesta de categorías clasificatorias para el análisis e investigación de la formación docente en términos de los saberes que se desarrollan en ella. Esto se ejemplifica con el uso de las categorías en el estudio de un programa para Profesor de Educación Primaria en el sistema universitario chileno.

The paper develops a proposal for a classification system for the analysis of study plans with regard to teacher training, aiming to serve future investigative developments typical of the sociology of knowledge in teacher training. In this regard, initially a few analytical views on teacher training which were developed in an international context are discussed; thereafter, a proposal for classificatory categories is put forward for the analysis and investigation of teacher training in terms of the knowledge developed therein. This is exemplified by the use of categories taken from a study on a program designed for teachers of Elementary Education in the Chilean university system.

Palabras clave

Formación docente
Programas de formación de docentes
Investigación sobre el currículo

Keywords

Teacher training
Teacher-training programs
Curricular research

Recepción: 9 de enero de 2012 | Aceptación: 20 de marzo de 2012

* Dr (c) en Educación, profesor de Historia y Geografía en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador asociado en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Chile. Temas de interés: formación docente, política educativa, historia de la educación. CE: csanche@uc.cl

INTRODUCCIÓN¹

La formación inicial de profesores es hoy un tema álgido de las políticas educativas internacionales. Se ha subrayado su importancia para el logro de la calidad de los procesos educativos en el aula (Barber y Mourshed, 2007); se han cuestionado los procesos que ocurren en las instituciones que la realizan (Levine, 2006); y las organizaciones internacionales que establecen políticas educativas a nivel global la han priorizado en sus recomendaciones a los países desarrollados y subdesarrollados (Beech, 2004). En la práctica, la formación inicial docente (FID) ha quedado en entredicho de manera creciente al ser cuestionada por distintos actores, locales y globales, que la colocan al centro del debate educativo contemporáneo.

El artículo elabora una propuesta teórica para analizar la FID a un nivel que posibilite examinar, en los planes de estudio, *cuáles* y *cómo* son las relaciones de los saberes que son transmitidos en la formación y en que, por ende, son socializados los futuros docentes. El objetivo es dejar establecidas unas categorías de clasificación que sean de utilidad para futuras investigaciones que profundicen el estudio de los saberes que componen los procesos de formación inicial docente. Para ello, el artículo se divide en cuatro partes: en la primera se hace un análisis de la FID, como un espacio de formación académica y de socialización en un campo específico, como lo es el educativo; en la segunda parte se revisan varias clasificaciones hechas a los saberes de la docencia y/o a la formación docente en la literatura especializada; y en la tercera parte se expone la propuesta de red clasificatoria. Se finaliza con un ejemplo donde se analiza un programa de FID utilizando las categorías propuestas.

LAS DEFINICIONES ACERCA DE LA FID

Esta sección profundiza en la FID en tres ámbitos: primero como proceso académico, mirando desde la literatura anglosajona sus características;² en segundo lugar como forma de socialización, es decir, como proceso de inserción en una cultura profesional específica; y finalmente se levantan algunas paradojas que ha adquirido su desarrollo en la sociedad contemporánea.

La FID como proceso académico

Por FID entenderemos

...el conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales... que tiene como objetivo específico preparar para la enseñanza, esto significa preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente (Ávalos y Matus, 2010: 25).

En la práctica, la FID se da a través de la implementación de programas, entendidos como un camino específico en una institución, que requiere que los estudiantes realicen un conjunto de asignaturas y experiencias que conducen a obtener una credencial final (Tatto *et al.*, 2008). La FID es entonces la que prepara para la docencia escolar e inserta a sus estudiantes en el campo pedagógico a través de programas específicos que habilitan y certifican su condición de docentes ante la sociedad. Este paso se da a través del cumplimiento

1 Investigación apoyada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (www.ceppe.cl), Proyecto CIE01-CONICYT.

2 Literatura sobre formación docente existe hoy en día en todos los contextos en donde el campo pedagógico tiene algún nivel de desarrollo, aunque claramente es la literatura anglosajona la que tiene una mayor presencia en las redes de circulación académica. A pesar de ello, en muchos países latinoamericanos, quizá por la limitante del idioma, parte importante de la producción en inglés ha quedado fuera de la reflexión sobre la formación inicial; nuestro trabajo rescata justamente parte de esta producción en inglés como una manera de ayudar a integrarla en la reflexión latinoamericana.

de actividades llamadas por Tatto *et al.* (2008) como “oportunidades de aprendizaje”, entendidas como experiencias con objetivos de aprendizaje previstos e intencionales y que pueden ocurrir en diferentes puntos de cada programa. La FID, entonces, no es sólo la sumatoria de ciertas asignaturas, sino también una inserción en actividades que trascienden ese contexto, como son, por ejemplo, las prácticas profesionales, y que pueden ser tan o más importantes que una asignatura en el proceso formativo; estas actividades están contenidas habitualmente en los documentos llamados planes de estudio, los que si bien son sólo la lista de actividades curriculares a realizar, reflejan en su estructura y orden cronológico una serie de relaciones sociales y del conocimiento educativo (Cox y Gisling, 2008).

Los programas de FID se dan a nivel internacional generalmente en la educación terciaria, dentro de una cierta estructura y parámetros institucionales. En términos de longitud, van de tres a seis años dependiendo el país, aunque cada vez más son vistos como parte de un continuo que se mantiene a lo largo de la carrera profesional (Tatto, 2008); se imparten mayoritariamente en *colleges* o escuelas de educación universitaria, sin embargo, en América Latina todavía existen escuelas Normales, instituciones de rango menor al universitario que forman docentes, aunque la formación pedagógica es cada vez más una experiencia universitaria. Ahora bien, un punto común a la FID es que en ella los procesos formativos del mundo escolar han adquirido una progresiva importancia, fundamentalmente por el peso asumido por las experiencias de práctica en los programas (Ávalos *et al.*, 2010; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Stuart y Tatto, 2000; Villegas-Reimers, 2002).

Las formas de estos programas de FID son múltiples, pues no cuentan con una estructura común a nivel internacional. Por ejemplo, en lo que se refiere a la distribución de los contenidos dentro de ellas, las combinaciones son infinitas (Stuart y Tatto, 2000).

Al parecer, como señalan estos mismos autores, las elecciones en cuanto a los contenidos que son impartidos en la FID, y la forma que asumen en cuanto programas de formación, se relacionan con un amplio rango de factores contextuales: políticos, pedagógicos e institucionales. A pesar de ello, los fenómenos de diseminación discursiva a nivel global que han ocurrido en el campo de la política educativa (Beech, 2009), han hecho que muchos de los cambios relacionados con los contenidos, estructuras y organización de la formación docente sean resultado, y estén en relación directa, con las fuerzas globalizadoras, las que han traído un énfasis creciente en la *accountability* y la *performatividad* como reguladores de la vida profesional de los docentes (Tatto, 2008).

Como señalan Stuart y Tatto (2000), la FID es área de conflicto, ya que no existe consenso acerca de cuál es la mejor manera de preparar profesores; los programas se caracterizan por cambiar y desarrollarse a partir de los contextos locales y en respuesta a necesidades de un tiempo y espacio específicos. De hecho, quienes los diseñan, siempre lo hacen al interior de tradiciones específicas, influenciados por conflictos políticos y/o epistemológicos, así como por las condiciones de acceso a recursos humanos y materiales. En cuanto área de conflicto ideológico, se dan en ella debates de tipo político, como la distinción entre el profesor como un técnico o como un profesional, o la distinción entre el docente como conservador o como agente de cambio social; estos debates generalmente son importantes en los campos pedagógicos de países en vías de desarrollo. La FID también es un área de conflicto epistemológico, fundamentalmente en Estados Unidos, España y América Latina, en donde se debate entre miradas conductistas y constructivistas sobre el aprendizaje. En el caso del Reino Unido, los conflictos epistemológicos han estado más centrados en la relación entre teoría y práctica, y se hace la distinción entre profesores aprendices, aplicadores de teorías, y practicantes reflexivos (Stuart y Tatto, 2000).

La FID, entonces, constituye el proceso formal de “producción” de docentes, por parte del campo pedagógico, a través de programas formales en los que es posible percibir dos factores de importancia: uno es la experiencia de la formación en los estudiantes de pedagogía y el rol que pueda jugar su paso por la formación en la constitución de su identidad; y el otro es cómo en ella se da cuenta de una serie de relaciones sociales que la hacen parte de circuitos de producción y disseminación de conocimientos educativos en las distintas sociedades.

La FID como forma de socialización

La FID, como todo proceso de formación profesional, puede ser definida también como una socialización para aquellos que pasan por ella (Brígido, 2006). En tanto socializador intenta suscitar en las personas ciertas disposiciones morales, intelectuales y afectivas mediante formas y contenidos específicos que les son transmitidos e inculcados (Bernstein, 1974); y esto justamente es lo que hace un programa de formación de profesores: sumergir a los alumnos en los saberes propios de una profesión y en la puesta en práctica de éstos en contextos educativos. Pero esta socialización que constituye la FID, al igual que otras formaciones especializadas, es de carácter secundario, y por ello se caracteriza por la internalización de “submundos” institucionales —o basados en instituciones— y por el uso de técnicas pedagógicas específicas y distintivas (Berger y Luckmann, 1966). La FID internaliza este submundo institucional en sus estudiantes y los forma en el rol específico de la docencia, pero como bien señalan estos autores, esta internalización no se da “en blanco”, sino sobre una visión respecto de la realidad que ya está asentada. Cuando un estudiante de Pedagogía ingresa a una carrera, llega con todo un *background* de experiencias producto de su paso como estudiante por el sistema educativo, el cual —como la investigación desde Lortie (1975) lo

ha confirmado— difícilmente logra ser quebrado de manera definitiva por la experiencia socializadora de la formación docente.

Bullough (2000) reconoce cuatro etapas o momentos en el proceso de socialización en la profesión hacia la docencia: el primero corresponde al periodo anterior al acceso a la formación del profesorado; el segundo es el proceso de estudios académicos propio de la formación inicial; luego una etapa de prácticas de enseñanza que se dan durante la formación inicial, y finalmente los primeros años de docencia. En términos concretos, estas cuatro etapas son reducibles básicamente a tres:

1. *Periodo de primera aproximación.* Si bien la FID es central en la socialización docente, no puede negarse la existencia de una experiencia anterior que comienza con la llegada de los docentes a la escuela en su primera infancia, y se extiende hasta su egreso del sistema escolar (Zeichner y Gore, 1989). Para Crow (1986), la evidencia sostiene que la biografía anterior es un factor importante en la socialización docente y en las concepciones que se desarrollan sobre la docencia. Otros, como Lortie (1975), señalan que la socialización docente se da incluso en los procesos de transmisión cultural en la familia, aunque para él, el factor más fuerte son las 13 mil horas de “observación participante” que tiene cada futuro profesor como exalumno del sistema escolar, siendo éstas más influyentes que la formación inicial, cuestión que en general la investigación posterior ha tendido a comprobar.
2. *Periodo de formación inicial.* Corresponde al periodo que nos interesa y está constituido por los estudios académicos propiamente tales, pero también por la inserción a la profesión que se realiza en las prácticas de enseñanza. Esta etapa de formación inicial,

de acuerdo con Crow (1986), ha sido vista por algunos como *el momento* en que se socializan los docentes y en que asumen las condiciones institucionales de sus programas de manera pasiva, quitándole importancia a las creencias con las que llegaron a la carrera. Esta visión ha sido criticada por autores como Zeichner y Gore (1989) y Popkewitz (1985), quienes ponen énfasis en la socialización docente como un proceso dialéctico en el que el alumno ejerce una interacción con los contenidos que le son transmitidos en su formación. Crow (1986), en un estudio de carácter etnográfico, logró demostrar que para el estudiante la FID, a pesar de la importante carga del periodo de primera aproximación a la docencia, sí es de gran importancia en la formación de una perspectiva personal sobre la enseñanza y también en la manera de relacionarse con el mundo escolar.

3. *Periodo de inserción profesional.* Se refiere a la etapa en la que los docentes ya formados comienzan a insertarse en el mundo profesional autónomamente. Brouwer y Khortagen (2005) se refieren al “*shock* de la práctica” para ejemplificar el impacto de este periodo; esta experiencia es de tal magnitud que de alguna manera *lava* concepciones adquiridas durante los procesos de formación en los profesores, ya que los nuevos docentes no se sienten lo suficientemente preparados. Para Bullough (2000) es una etapa donde el profesor principiante se ve sobrecargado de trabajo, en la medida en que vive el doble papel de estudiante y profesor, y comparte la necesidad de supervivencia en su nueva vida profesional con el entusiasmo en el descubrimiento de su nuevo puesto en la docencia.

Zeichner y Gore (1989) plantean que la FID se desarrolla como experiencia socializadora en tres contextos distintos:

1. Uno de educación general y cursos de especialización académica que se dan fuera de las escuelas, departamentos e institutos de educación, para la adquisición de saberes.
2. Otro en que se transmiten métodos y cursos generales que se realizan en las unidades específicas de educación.
3. Un tercero, de experiencias en terreno, que suele llevarse a cabo en las aulas de la escuela primaria y secundaria, conocidos comúnmente como prácticas.

El impacto de estos contextos es limitado, primero porque los estudiantes de Pedagogía llegan a su formación con visiones sobre la docencia fuertemente asentadas en sus experiencias personales, y los distintos cursos de la formación tienden a reforzar ideas (perspectivas y disposiciones) que ellos ya traen de su experiencia escolar; y segundo, porque los mismos programas de formación presentan una gran segmentación (Zeichner y Gore, 1989), tienden a transmitir una visión fragmentada del conocimiento, y adolecen de una fuerte disociación entre teoría y práctica, lo que puede ser contraproducente para los estudiantes (Brouwer y Khortagen, 2005). Por otro lado, Bullough (2000) señala que durante la FID los estudiantes no valoran su formación teórica, y respecto de las prácticas, tienden a subestimarlas. Todos estos antecedentes podrían hacer pensar que la FID no tiene mayor importancia o impacto dentro de lo que es la formación de un profesor, o que debiese ser vista como un proceso de socialización secundaria que fracasa, en cuanto no logra convencer a los sujetos en el uso de los saberes transmitidos durante ella. Pero este juicio es cuestionable; por ejemplo Brouwer y Khortagen (2005) han señalado que ciertas características específicas de los programas de FID sí pueden

tener influencias en las competencias docentes de los estudiantes de Pedagogía, y que las oportunidades de mejoramiento están, para esos estudiantes, en la integración entre el ejercicio práctico y el estudio teórico, lo cual ayudaría a mitigar el llamado “*shock* de la práctica”. Junto con ello, estas investigaciones han señalado que la competencia docente de los profesores es influida no sólo por los contextos donde ellos comienzan a trabajar, sino también por los programas de formación en que ellos se han graduado, aunque los primeros son los más fuertes.

En síntesis, si bien es cierto que la FID constituye en sí misma una forma de socialización para los alumnos que pasan por ella, las visiones anteriores que tengan los estudiantes respecto de la docencia tendrán gran importancia en la medida en que logren realizar el proceso de formación, ya que

...valoran muy poco la formación teórica y mucho la práctica, sin embargo, aquélla no es tan negativa ni ésta tan positiva como suelen creer, según revelan los estudiantes y las estudiantes analizados. El periodo de iniciación a la docencia es el más crítico y su superación exitosa depende de las ideas previas sobre la enseñanza de los candidatos, de la formación académica de la universidad y de las condiciones del contexto (Bretones, 2003).

Al pasar por los procesos de FID, los futuros docentes son expuestos a una nueva cultura disciplinar y profesional, y en ese paso adquieren, en mayor o menor medida, los rasgos propios de un *habitus* disciplinar (Bourdieu, 2003). El contenido de esa formación, entonces, tendrá mucho que ver con las características propias de ese *habitus* específico y con

cómo se diferencie del de otras profesiones o campos disciplinares.

Dos paradojas de la FID en el contexto contemporáneo

Durante los últimos años la FID ha tenido cada vez mayor importancia en el campo pedagógico, tanto a nivel de políticas como de reflexión académica, pasando a ser un tema de alta atención pública.³ En este contexto hay dos paradojas que se han desarrollado y que tienen que ver con las disputas que existen tanto en su interior como en la base de saber que la sustenta.

El monopolio en el ejercicio y selectividad en el acceso a la carrera es una de las características de las profesiones con alto estatus (Labaree, 2004), y es sobre esto que se da la primera paradoja: si bien por una parte los países buscan formar a sus profesores en procesos especializados, al mismo tiempo la docencia se abre a otros profesionales que no han recibido formación pedagógica específica. La existencia de una formación especializada ha sido relevante para la docencia como elemento de su proceso histórico de *profesionalización* (Labaree, 1992);⁴ esto se ha mantenido en el tiempo, pero no ha sido la única vía para llegar a ella, sino que también se ha abierto a otras personas. En el ámbito internacional, por ejemplo, programas como Teach for America en Estados Unidos, y sucursales de éstos, como Enseña Chile y Teach India, entre otros, han cuestionado desde la base la idea de que la docencia, como profesión especializada, deba adquirirse en procesos formales y amplios de enseñanza, y han desarrollado procesos intensivos de formación de muy corto plazo para habilitar a otros profesionales; el supuesto que hay tras ello es que basta con una formación en una disciplina afín, más un

3 Como dato relevante, está la explosión de artículos indexados, por ejemplo en revistas Scopus, que tratan sobre FID. En 1990, los artículos con la palabra clave “*teacher education*” llegaron a 19, en 2000 fueron 36, en 2005 hubo 123, y en el año 2010 se elevaron a 500.

4 Cabe recordar que la formación docente especializada comenzó a masificarse durante el siglo XIX en la mayoría de los países, fundamentalmente a través de escuelas Normales para los profesores primarios y en universidades para los secundarios.

corto e intensivo entrenamiento, para adquirir los saberes necesarios para enseñar. Pero si bien es común que haya personas sin formación docente que den clases en las escuelas, éstas generalmente no llegan a ser mayoría entre los que ejercen la profesión; por ejemplo, en América Latina más de 84 por ciento de los docentes tienen formación docente de nivel superior, y sólo 10 por ciento no tiene algún tipo de formación docente (Falus y Goldberg, 2011). Sobre esto, la OCDE (2005) ha planteado como criterio de política abrir la docencia a personas provenientes de otros campos, aunque, eso sí, realizando procesos de formación *especializada* flexibles.

La segunda paradoja tiene que ver con la base de saber de la docencia y, por ende, con los conocimientos de su formación, ya que mientras la sociedad parece apuntar a estandarizarla por medio de la publicación de estándares, las escuelas de educación tienden a diversificar sus formaciones más que a homogeneizarlas. Si bien hay autores que señalan que con el tiempo se ha ido llegando a una base de saber característica de la profesión (Villegas-Reimers, 2002), parece ser que dentro del campo pedagógico cada vez hay menos acuerdos y más diversidad al respecto (Shulman, 2005b). La idea de una mayor homogenización en los saberes de la docencia es visible en la cada vez mayor proliferación de estándares para profesores y de enseñanza a nivel internacional: en los últimos 30 años muchos países han comenzado a plantear estos estándares, primeramente para la enseñanza y posteriormente para asuntos propios de la docencia y su formación (Ravitch, 1996). La literatura especializada ha levantado la idea de que estos estándares deben surgir desde el interior de los grupos profesionales de profesores (Ravitch, 1996; Ingvarson y Kleinheinz,

2002), cuestión que ha sido así en países desarrollados como Estados Unidos y Australia, aunque también hay casos en que los estándares son incentivados desde el Estado hacia la sociedad, como Chile y México, donde surgen como producto de las recomendaciones de política provenientes de organismos internacionales como la OCDE (OCDE, 2010) o PREAL (Ferrer, 2006; Valverde, 2005). Estos estándares se caracterizan por buscar sustento teórico en la investigación sobre la enseñanza y tener el propósito de ayudar a los profesores a aprender y crecer profesionalmente, aunque no por ello logran unanimidad en su aceptación dentro del campo educativo de los distintos países; de hecho, muchas veces son vistos como parte de nuevas formas de regulación del trabajo docente propias de la lógica de mercado (Feldfeber, 2007), aunque más allá de estas posiciones críticas se han logrado instalar —a nivel internacional— en los distintos sistemas educativos.

La existencia de un cierto consenso mínimo respecto de los procesos de formación ha sido investigada por Shulman (2005a), quien ha dado cuenta de lo que denomina *signature pedagogies* (pedagogías distintivas) en la formación de carreras como leyes, ingeniería y medicina. Éstas corresponden a tipos de enseñanza característicos que organizan las maneras básicas en que los futuros practicantes son educados para sus nuevas profesiones.⁵ Para este autor, en la FID se carece de pedagogías distintivas, en cuanto que todos los programas de formación parecen sentir una necesidad de ser especiales, singulares o únicos. Es más, Shulman (2005b) señala que la formación docente como tal no existe en Estados Unidos, y que lo que hay son muchos tipos de programas con fuertes diferencias. En comparación con las otras profesiones, no

5 A través de las *signature pedagogies*, los estudiantes de una carrera son instruidos en aspectos críticos de tres dimensiones fundamentales: a pensar, a realizar y a actuar con integridad en su dominio profesional específico. Éstas son distintivas de cada profesión —piénsese, por ejemplo, en las rutinas y prácticas de la ronda médica de la formación en medicina—; también están presentes en los currículos de formación, ya que están limitadas no sólo a una asignatura, sino que van más allá de una institución o programa de formación específico. Más que una característica formal, son elementos esenciales de la formación en una carrera, como herramientas de instrucción y socialización, y en ese sentido construyen identidad, carácter, disposiciones y valores (Shulman, 2005c).

hay ni un mínimo acuerdo respecto de qué es necesario incluir en este tipo de formación, lo cual hace imposible reconocer un núcleo central; por lo mismo, plantea que para que la FID sobreviva como formación universitaria es necesario converger en un pequeño núcleo de *signature pedagogies* características a la formación en la profesión, las cuales deberán combinar el dominio de los contenidos que los profesores deben enseñar, una preparación metódica en la práctica de la enseñanza y una evaluación rigurosa que asegure el logro de estándares (Shulman, 2005b). En estas pedagogías deberán reconocerse las diferencias entre el pensamiento pedagógico asociado con la comprensión profunda en matemática, lenguaje o historia, y deberán servir de base para la construcción de los programas de formación inicial (Shulman, 2005c).

Ambas paradojas: la disputa por el monopolio en el ingreso y el afianzamiento de una base de saber, son de alta relevancia para la FID; en ellas se condensa parte importante de las disputas de los últimos años entre el campo pedagógico, las políticas públicas y las otras áreas de la sociedad. Profundizar en la estructura de la formación, entonces, sirve para entender las formas que asumen distintas instituciones para transmitir los saberes de base del ejercicio de la profesión, y si estas estructuras son comunes entre ellas o si quizá existe una base de saber común específica de la docencia; pero para ello es necesario contar con categorías que permitan analizar distintos programas de formación.

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: RELACIONES DE CLASIFICACIÓN Y CATEGORÍAS EXISTENTES EN LA LITERATURA

En este apartado se discute la idea de analizar los planes de estudio de las carreras de Pedagogía a través de las relaciones de clasificación que se dan entre los distintos programas de formación. Cuando se plantea el

concepto de clasificación, el propósito es centrarse en las relaciones *entre* los contenidos por sobre lo que está dentro de cada una de las “oportunidades de aprendizaje” que incluyen los distintos programas. Se entiende la clasificación como *el grado de mantenimiento de los límites entre contenidos*; “enfoca nuestra atención hacia la fuerza de los límites como el rasgo distintivo crítico de la división del trabajo del conocimiento educativo” (Bernstein, 1974: 216). Estas relaciones de clasificación son, por tanto, las que constituyen la estructura básica de los currículos de los programas de formación.

En ese contexto, los planes de estudio pueden criticarse como una mirada incompleta de lo que es un proceso de formación profesional —ya que se limitan a mostrarnos lo que es el currículo prescrito en cada institución dejando de lado las prácticas de cómo efectivamente se instala—; pero también pueden ser vistos como

...una red clasificatoria, que jerarquiza conocimientos en el tiempo y que, al hacerlo, no sólo organiza la experiencia de la formación y sus contenidos, sino que, al mismo tiempo, tácitamente comunica un orden simbólico determinado, jerárquicamente arreglado, que abre y cierra dominios transmitidos como lo necesario y legítimo en términos del saber profesional, y define relaciones de importancia entre ellos. El plan, en suma, en forma independiente de sus contenidos —es decir, los programas de estudio— transmite unos criterios, entrega el esquema de clasificación que ordena y jerarquiza tales contenidos y, al hacerlo, tácitamente comunica la red de distinciones jerárquicamente organizadas sobre las que se fundan las competencias que un determinado proceso educativo busca transmitir (Cox y Gysling, 2008: 41).

Por otro lado, Bernstein (1993) plantea una homología estructural entre la organización

del saber en la preparación docente respecto de la universidad medieval, y distingue dos cuerpos de conocimiento: uno de formación de la conciencia y otro de la práctica pedagógica.

- a) *Formación de la conciencia pedagógica*: un discurso relativo a un cuerpo de conocimiento llamado “educación”, o sobre la educación, representante del *trivium*, en términos de ocuparse de la especialización de la conciencia del profesor, es decir, un discurso introyectivo y orientado hacia el *adentro*, más vinculado hacia la formación de un *habitus* disciplinar fundado en lo educativo.
- b) *Formación de la práctica pedagógica*: un discurso relativo a un cuerpo de conocimiento llamado “conocimientos profesionales”; se refiere a discursos específicos que suponen el estudio de los temas que el estudiante enseñará en la escuela. Es representante del *quadrivium*, proyectivo en su orientación, y concerniente con lo de *afuera*. Y como tal, se ocupa de la especialización de desempeño práctico del profesor en la enseñanza de las distintas materias transmitidas en las escuelas. En esta categoría entraría el contenido de cada disciplina, los saberes vinculados con su enseñanza y también las prácticas docentes.

Bernstein (1993) plantea que desde el origen del campo pedagógico hasta hoy ha ocurrido un progresivo cambio desde un dominio teórico y normativo del *trivium* docente, hacia un dominio de los aspectos referidos en el *quadrivium*. De hecho, plantea que en los años noventa (para Inglaterra) era esperable la disolución del *trivium* de la educación y el dominio del *quadrivium* como preparación profesional basada en la escuela. Ahora bien, esta potencial disolución tendría efectos en la base identitaria

de los profesores: si se considera que era en ese primer momento en que se aseguraba el desarrollo de un *habitus* pedagógico, se puede pensar, siguiendo al autor, en una formación docente con una “creciente tecnologización”, en un contexto de ascenso del predominio de la normativa, la gestión y la evaluación.

Interesa entonces que las categorías que se planteen correspondan con unidades con alguna identidad y que conformen una unidad reconocible; que permitan ver la evolución y las relaciones que se dan entre tipos de conocimientos que son transmitidos en la formación. El supuesto que hay detrás es que esas mallas clasificatorias desarrollan una cierta identidad, y que por lo tanto, los cambios y diferencias en y entre ellas traerán cambios en la identidad desarrollada respecto de la docencia por quienes pasan por los procesos de FID. ¿Cómo entender esos cambios? Se hace necesario mirar los planes de estudio a través de categorías más amplias que nos posibiliten comparar entre distintos tipos de programas; para ello, se compararon distintas categorizaciones de la formación o los saberes docentes.

Miradas sobre la formación docente han existido desde siempre, pero pocas veces los autores establecen una clasificación respecto de lo que incluye un proceso de formación inicial. Uno de los primeros en hacerlo fue James Rusell a principios del siglo XX en Estados Unidos, quien planteaba que la formación de los profesores primarios debía incluir:

- Cultura general, entendida como el saber para establecer relaciones entre distintos campos de conocimiento.
- Preparación especial, entendida como preparación académica y también como un tipo de capacidad reflexiva.
- Conocimiento profesional, entendido como el que articula teoría y práctica de la educación.
- Habilidades técnicas propias de las decisiones de enseñanza (Feiman-Nemser, 1989).

Otra mirada sobre la estructura docente, más contemporánea y con una mucha mayor influencia, es la que desarrolló Shulman (1986; 1987) quien desarrolló siete tipos de conocimiento que clasificó como la base de saber propia de la docencia:

- Conocimiento de los educandos y sus características: saberes relacionados con psicología del aprendizaje y que tienen que ver con el desarrollo de los alumnos.
- Conocimiento de los contextos educacionales: referidos al funcionamiento del aula, de la gestión, y el carácter de comunidades y culturas.
- Conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos, y sus fundamentos filosóficos e históricos.
- Conocimiento pedagógico general: especialmente principios y estrategias para organizar la clase, es decir, aspectos generales del proceso pedagógico, como orientación o evaluación.
- Conocimiento de la materia del contenido: va más allá del dominio de hechos y conceptos; se acerca al dominio de las estructuras de cada una de las disciplinas de conocimiento en las que un docente posee, o debiera poseer, cierta experticia.
- Conocimiento del currículo: conocimiento de los programas de estudio en una asignatura en los distintos niveles de enseñanza, los materiales didácticos posibles para la enseñanza de esos programas y las características que hacen conveniente o no el uso de ciertos materiales en circunstancias específicas.
- Conocimiento pedagógico de la materia: se refiere al conocimiento propio respecto a cómo se enseña cada disciplina en específico; sólo es posible de desarrollar en relación al dominio del contenido de la materia. En la formación docente, serían aquellas

asignaturas relacionadas con la enseñanza de disciplinas específicas (didácticas y metodologías que la tradición anglosajona llama *teaching*).

Morine-Dersheimer y Todd (1999) plantean una profundización de esta mirada; si bien ellos mantienen varios de los tipos de conocimiento planteados por Shulman (pedagógico, del currículo, del contenido, pedagógico del contenido y de los fines de la educación), hacen algunos cambios que dan cuenta de una perspectiva algo distinta. Dividen el conocimiento del contexto en dos tipos: contextos específicos y contextos educativos generales; también plantean que el conocimiento de los alumnos es sobre los aprendices y sus formas de aprendizaje; y finalmente plantean el conocimiento de los procedimientos de evaluación y de evaluación de resultados.

Stuart y Tatto (2000) reconocen un esquema estable en los contenidos de la formación docente en el área anglófona que contienen los siguientes elementos:

- Estudio de la materia: ya sea enfocado a los contenidos desde el currículo, o enfocados desde la disciplina.
- Estudios educacionales: comprende el fondo del entendimiento teórico de la enseñanza y el aprendizaje, de los niños y de la escuela dentro de su sociedad.
- Educación general: para el crecimiento y desarrollo personal, tanto académico como social del alumno.
- Estudios pedagógicos: se enfoca en cómo enseñar las asignaturas específicas, cómo gestionar el aula y evaluar el aprendizaje.
- Experiencias prácticas: tanto simuladas como de salas de clases reales.

En el contexto francófono también existen clasificaciones respecto de los saberes que conforman la formación de un docente. Tardif (2001) es uno de los investigadores que

ha tenido mayor impacto en el contexto latinoamericano. Él entiende que la formación de un profesor va más allá de los saberes que se adquieren formalmente en las instituciones, y que ésta tiene que ver con la experiencia de constituirse en docente y en la trayectoria a partir de la cual se llega y se desarrolla la docencia como actividad. Es en esta experiencia que los docentes desarrollan una serie de saberes:

- Saber profesional: el que es entregado por las intuiciones de formación de los docentes.
- Saber disciplinario: corresponde a las distintas disciplinas que se enseñan en la formación.
- Saber curricular: referido a los programas escolares.
- Saber experiencial: los que surgen desde la experiencia docente.
- Saber pedagógico: surgido desde las reflexiones sobre la práctica educativa.

Cox y Gysling (2008) plantearon en un estudio socio-histórico sobre la formación de profesores en Chile, tres categorías a través de las cuales reagruparon los currículos:

- Formación general: asignaturas que trabajan contenidos asociados a un “cierto nivel cultural”; se podría decir que están asociados a un *nivelamiento* respecto de la escuela.
- Formación profesional: todo lo relacionado con educación y enseñanza, o como señalan los autores, “vinculado con el proceso de educar”.
- Disciplina: conjunto de conocimientos especializados de una materia determinada.

Ávalos (2003) también ha planteado una categorización para el análisis de la formación inicial. En ella, como en muchas de las anteriores, se da cuenta de la influencia de

la clasificación realizada por Shulman en el campo pedagógico. Ávalos plantea cuatro tipos de área en la formación:

- Área de formación general: contenidos referidos a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, bases históricas, ética profesional, entre otros.
- Área de especialidad: contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la educación básica y de conocimiento disciplinar para la educación media.
- Área profesional: conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños y jóvenes), conocimientos instrumentales para la enseñanza (como las tecnologías de la información y comunicación) y procedimientos de investigación.
- Área de práctica: actividades conducentes al aprendizaje docente, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión responsable en la enseñanza.

Todas estas clasificaciones, si bien no necesariamente fueron hechas o pensadas para realizar análisis del tipo que se propuso para este artículo, sirven en cuanto distinguen distintos tipos de saberes que componen la FID; es por ello que varias de ellas se han utilizado para el planteamiento de nuestras propias categorías.

PROPUESTA DE UNA RED CLASIFICATORIA PARA EL ANÁLISIS DE LA FID

Se asume la división planteada por Bernstein (1993) en cuanto a un *trivium* y un *quadrivium* de la formación docente, pero tomando en

cuenta la realidad de las formaciones profesionales actuales, en que se incluyen saberes externos a la formación propiamente como tal; no obstante, se hace necesario crear otra categoría de formación general que dé cuenta de los saberes externos a la formación docente que son transmitidos por las instituciones. Junto con ello, siguiendo lo planteado por Shulman (1987) y también por Cox y Gysling (2008), se hace necesario distinguir entre el dominio del conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico del mismo, y el de nivel general. A partir de estos supuestos, las categorías de análisis para los planes de estudio propuestas son las siguientes:

Formación general (FG): saberes externos a la educación y a los contenidos de la enseñanza que son enseñados por las instituciones. En términos analíticos se dividirá en actividades curriculares de:

1. Desarrollo personal: que desarrollen aspectos personales del alumno como habilidades generales, autoestima, expresión corporal, taller de teatro, etc.
2. Nivelación académica: que remedian aspectos de contenido deficientes de la formación escolar de los alumnos; se incluye al lenguaje (expresión oral y escrita) y la matemática, junto con el conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
3. Formación cultural: que desarrollen contenidos disciplinares externos a la formación docente; pueden ser de programas específicos de cada universidad (optativos, *minor* o bachillerato) y también parte de las opciones propias de cada carrera.
4. Idioma extranjero: que desarrollen un segundo idioma.

Formación en fundamentos de la educación (FFE): saberes relacionados con los conocimientos generales y específicos sobre educación que no tienen que ver directamente con

el desempeño docente o la práctica de aula, sino más bien con la construcción de una perspectiva y una identidad (un *habitus* pedagógico) sobre el fenómeno educativo. Se subdivide en distintas áreas:

1. Conocimiento social: analizan el fenómeno educativo desde las ciencias sociales: Sociología, Antropología e Historia, o en una mezcla de ellos. El foco está en la mirada de *esas disciplinas* hacia la educación.
2. Conocimiento psicológico: analizan el fenómeno educativo y escolar desde la Psicología o aspectos de psicobiología y/o neurociencia. No incluye las asignaturas que miran el aprendizaje *desde* la educación.
3. Conocimiento moral y filosófico: analizan la educación desde la filosofía o áreas relacionadas. No incluye la ética profesional, la que trata aspectos propios del desempeño.
4. Conocimiento de la investigación: actividades que desarrollan habilidades y métodos de investigación propias de la producción de conocimiento.
5. Conocimiento educativo: analizan la educación desde las disciplinas de la educación; pueden ver aspectos de las otras categorías, pero el centro está en la mirada desde el campo educativo. Incluye asignaturas como las de Teoría de la educación, Bases de la educación, entre otras.

Formación para el desempeño educativo (FDE): saberes propios del quehacer pedagógico orientados al desarrollo de habilidades profesionales específicas del ámbito docente. Incluye los conocimientos de las disciplinas, de las didácticas de las disciplinas o de la enseñanza en general, así como las prácticas (inmersiones en el aula o la escuela) y habilidades directivas y de gestión orientadas a la escuela. Se divide en:

1. Conocimiento de la enseñanza general. Se subdivide en tres áreas.
 - para el aula: como currículo, evaluación, diversidad y necesidades educativas especiales (NEE), las TIC aplicadas a educación, ética profesional; y de pedagogía en general, que tiene que ver con la acción docente en el aula;
 - referido a la institución educativa: trata aspectos vinculados con la acción docente en la unidad educativa, como liderazgo, gestión, proyectos educativos, etc.;
 - referido al contexto educativo: aborda temáticas relativas al contexto escolar. Por ejemplo: talleres de realidad educativa o de vinculación del sistema escolar, política educacional, sistema escolar chileno, etc.
2. Conocimiento del contenido disciplinario para el ejercicio profesional: agrupado en las disciplinas de: Matemática, Lengua y literatura, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Artes y Tecnología.
3. Conocimiento de la enseñanza para disciplinas específicas: agrupado de acuerdo a las disciplinas que generalmente son incluidas en los currículos.
4. Prácticas: actividades que nominalmente se definen como prácticas de enseñanza.

Estas categorías buscan clasificar la totalidad de las actividades curriculares y se componen de tres macrocategorías que corresponden a diferentes tipos de formación: dos que son propias de la formación docente y “formación general”, que puede referirse a cualquier formación profesional. Esta última está tomada del trabajo de Cox y Gysling (2008), quienes plantean la existencia de una parte de la formación que corresponde a saberes externos a la docencia.

Las ideas de “formación en fundamentos de la educación” y “formación para el desempeño educativo” se han tomado de la distinción de Bernstein (1993); la segunda se propone como una formación de la práctica pedagógica, mientras que la “formación en fundamentos de la educación” busca desarrollar la formación de la conciencia pedagógica; esta última también es coincidente con lo que Cox y Gysling (2008) llamaron “teorías de la transmisión”.

Las tres macrocategorías, en la mayoría de sus subdivisiones, también intentan responder a algunos de los autores discutidos anteriormente. En el caso de la “formación en fundamentos de la educación”, casi todas sus subcategorías están contenidas en la categoría de teorías de la transmisión de Cox y Gysling (2008); sólo se le ha adicionado el conocimiento de la investigación, el cual ha adquirido gran importancia en el campo pedagógico en los últimos años.

En la formación para el desempeño educativo, tres de sus cuatro subcategorías tienen su base en Shulman, aunque con algunas precisiones que las distinguen. El conocimiento de la enseñanza general planteado incluye el conocimiento de los contextos educacionales, el conocimiento del currículo y el de conocimiento pedagógico general de Shulman, y operacionalmente ha sido dividido por nosotros en: referido al aula, a la institución educativa y al contexto escolar; esta precisión —que no está presente en Shulman— es necesaria, ya que estos tres niveles, si bien están interrelacionados, constituyen núcleos de realidad distintos sobre los cuales existen conocimientos especializados en cada uno de ellos. El conocimiento del contenido disciplinario propuesto está presente en varios de los autores revisados (Shulman, Stuart y Tatto, MINEDUC, Ávalos), lo que nos muestra la importancia que tiene el dominio disciplinar de la materia en la formación docente; en cuanto a la categoría “conocimiento de la enseñanza de las disciplinas específicas”, ella se corresponde al conocimiento pedagógico del contenido de Shulman. Las prácticas también han sido incluidas como

Tabla 1. Cuadro resumen de las categorías y su estructura

Formación general	Nivelación académica	
	Formación cultural	
	Desarrollo personal	
	Idioma extranjero	
Formación en fundamentos de la educación	C. Psicológico	
	C. Social	
	C. Moral y filosófico	
	C. Investigación	
	C. Educativo	
Formación para el desempeño educativo	Conocimiento de la enseñanza general	Del aula
		De la institución educativa
		Del contexto educativo
	Conocimiento del contenido disciplinario	Lengua y literatura
		Matemática
		Ciencias naturales
		Ciencias sociales
		Artes
		Tecnología
	Conocimiento de la enseñanza para disciplinas específicas	Educación física
		Lengua y literatura
		Matemática
		Ciencias naturales
		Ciencias sociales
		Artes
	Conocimiento del contenido y la enseñanza para disciplinas específicas	Tecnología
Educación física		
Lengua y literatura		
Matemática		
Ciencias naturales		
Ciencias sociales		
Prácticas	Artes	
	Tecnología	
	Educación física	

una categoría, lo que coincide con Stuart y Tatto, y con Ávalos.

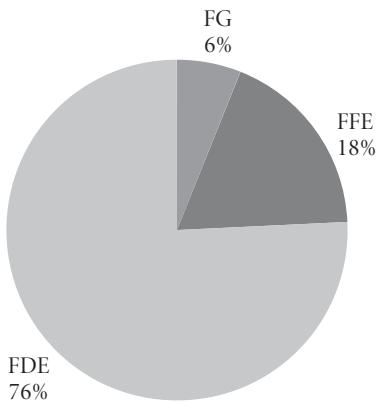
En el caso de la formación general, las subcategorías planteadas son elaboración nuestra, con lo cual se intenta dar cuenta de la diversidad de temáticas que se pueden incluir en ella.

APLICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS PARA UN CASO ESPECÍFICO

En este apartado se utiliza el esquema clasificatorio desarrollado para analizar una carrera de Educación Básica con mención en Ciencias sociales (para docentes de primaria)

perteneciente a una universidad chilena. La categorización se ha hecho tomando su plan de estudios y codificando en alguna de las categorías y subcategorías cada una de las “oportunidades de aprendizaje” (Tatto *et al.*, 2008), a las cuales llamaremos “actividades curriculares”. A partir de esta clasificación, se verán las relaciones entre cada uno de los niveles de categorías. Se clasificó cada una de las 66 actividades curriculares en una de las subcategorías y su categoría correspondiente; la asignación de la pertenencia a una categoría se hizo con base en el nombre de cada actividad curricular. Los resultados, tomando en cuenta las tres categorías macro, pueden verse en el Gráfico 1.

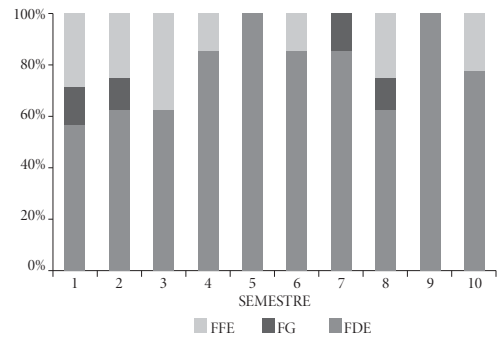
Gráfico 1. Distribución proporciones de categorías



Del total de actividades curriculares, más de tres cuartas partes de la formación están dedicadas a la “formación para el desempeño educativo” (FDE), lo que corresponde a 50 actividades; la “formación en fundamentos de la educación” (FFE), con 12 actividades, representa un 18 por ciento. Existe también un 6 por ciento, equivalente a cuatro actividades, que desarrollan la “formación general” (FG). Se ve entonces un amplio dominio de la formación

centrada en el futuro desempeño del profesor, una formación en fundamentos educativos que ocupa una posición secundaria; y una muy baja, casi inexistente, formación de carácter general. Estas tres categorías se van desarrollando en distintos momentos de la formación, lo que se muestra en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Distribución temporal de los tipos de formación



En él se aprecia claramente el desarrollo en el tiempo que tiene la carrera: por ejemplo, para el caso de la FG, ésta se ubica durante el primer y cuarto año. La FFE comienza teniendo un peso relativo durante el primer año y medio para pasar a ocupar un lugar más marginal el resto de los semestres, a excepción del octavo. La FDE, por su parte, que siempre es mayoritaria, tiene predominio absoluto en seis de los diez semestres. El desglose de estas categorías permite hacer un análisis más fino, que se hará para las dos categorías propiamente pedagógicas: FFE y FDE.

La formación de los fundamentos educativos

Respecto de esta categoría, que apunta a la estructura de formación respecto de la “conciencia pedagógica” de los docentes, se da la siguiente distribución:

Tabla 2. Número de actividades curriculares por formación en fundamentos de la educación

Educativo	Psicológico	Social	Filosófico o moral	Investigación	Total FFE
3	4	1	0	4	12

Mirado en términos de cantidades de actividades curriculares (Tabla 2), es observable que los principales focos son los saberes sobre investigación, Psicología y conocimiento educativo. El conocimiento social sólo tiene una actividad curricular y el filosófico es inexistente. Con esto se pueden establecer algunas características de la FFE: lo primero es el rol preponderante de la mirada psicológica del aprendizaje por sobre otras miradas al fenómeno educativo, y junto con ello, el hecho de que la importancia que tiene hoy en día la investigación en el campo pedagógico, como discurso, se refleja en su fuerte presencia. Por otro lado, la mirada filosófica queda fuera en la formación de profesores de primaria, con lo que se pierde un área de reflexión educativa que permite ver más allá de los resultados. En definitiva, en lo que se refiere a fundamentos, la formación da énfasis a la Psicología y la investigación como materias dominantes; la filosofía y la mirada social quedan marginalizadas a través de una menor o nula carga de actividades.

La formación del desempeño educativo

Como muestra la Tabla 3, la Pedagogía en Educación Básica tiene 23 de las actividades curriculares de su FDE en el conocimiento del contenido, en tanto nueve para el conocimiento de la enseñanza general, 13 para la enseñanza específica y cinco para prácticas. Estos datos tienen una distorsión, ya que tanto el conocimiento del contenido como el de la enseñanza específica no se refieren a una sola disciplina, sino a un conjunto de siete disciplinas dentro de las cuales Historia y Geografía tienen una presencia más fuerte, con seis actividades curriculares de contenido y tres de enseñanza específica. Fruto de eso, hay una dispersión considerable en estas dos categorías, que tienen un efecto en cuanto a que claramente no hay una identidad disciplinar específica en la carrera de Educación Básica, a pesar de la existencia de una mención disciplinar.

Tabla 3. Número de actividades curriculares por FDE

C. contenido	C. enseñanza específica	C. enseñanza general	Prácticas	Total
23	13	9	5	56

Visto de esta manera, el área de mayor peso en esta FDE es la de “conocimiento de la enseñanza general”, es decir, actividades curriculares que hacen énfasis en aspectos generales y no referidos a un ámbito disciplinar específico. Éstos se dividen de la siguiente manera: de un total de nueve actividades, seis se refieren a enseñanza en el aula,

dos a institución educativa y una al contexto educativo.

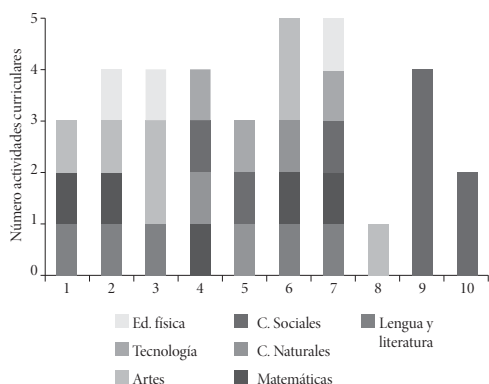
Para ver con más detalle el punto de la dispersión disciplinar de la carrera analizada, se juntaron las asignaturas que desarrollan tanto conocimiento del contenido como las que lo hacen con conocimiento de la enseñanza del contenido en una sola mirada.

Tabla 4. Número de actividades curriculares por disciplina

Lengua y literatura	Matemática	Ciencias naturales	Ciencias sociales	Artes	Tecnología	Educación física
5	5	3	9	7	3	3

Una primera cosa que es visible es la alta cantidad de disciplinas que abarca la formación (siete), y que corresponde al carácter generalista que tiene la formación de profesores de primaria en Chile. Como muestra la Tabla 4, de todas las disciplinas la que tiene mayor peso es Ciencias sociales, ya que corresponde a la mención disciplinar (lo que le suma seis actividades curriculares a las tres correspondientes al Plan General). Después de ésta, la disciplina con mayor peso es Artes, con siete; luego Lenguaje y Matemática con cinco cada una, y las restantes con tres. Un aspecto a constatar es el hecho de que esta jerarquía dada por las cantidades de actividades disciplinares no se corresponde con la establecida por el currículo escolar en Chile,⁶ dado que queda una disciplina de tercer orden (Artes) como la que es más desarrollada por esta formación, y junto con ella hay una que no es trabajada (inglés). Existe entonces un desajuste respecto de cómo se establece la formación de estos profesores primarios con lo que son los requerimientos del sistema educativo.

Gráfico 3. Número de actividades curriculares disciplinares por semestre

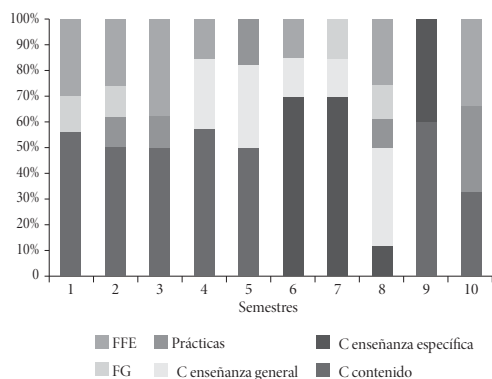


En el Gráfico 3 se muestra cómo se desarrollan durante la carrera estas disciplinas. De esta distribución se pueden establecer varias afirmaciones: por una parte, la disciplina correspondiente a la mención (Ciencias sociales) aparece a partir de cuarto semestre con una asignatura y sólo hasta el último año (noveno y décimo semestres) se da una concentración mayor; de aquí se puede concluir que es la identidad de profesor generalista la que tendrá cuatro años de desarrollo para, recién después de eso, comenzar un acercamiento más intenso a la disciplina específica de su mención. El fenómeno contrario ocurre con Artes: si bien tiene menos actividades curriculares, éstas se encuentran distribuidas en la mitad del conjunto de semestres, iniciándose desde primer año. Al mirar desde el primer semestre, se ve que los estudiantes de este plan de estudios son introducidos al mundo disciplinar desde tres disciplinas específicas: Lenguaje, Matemática y Artes, que son las más presentes en los dos primeros años; recién en el cuarto semestre aparecen otras disciplinas de manera importante (Ciencias sociales, Ciencias naturales y Tecnología), lo que fortalece la idea de dispersión disciplinar presente en el plan de estudios.

El Gráfico 4 muestra una panorámica general del plan de estudios en términos temporales para los 10 semestres; para ello se subdividió la FDE, mientras que la FFE y la FG se mantuvieron como una unidad; ello con el fin de poder establecer una mirada más completa de la estructura de la formación, que a la vez permita hacer mayores precisiones.

6 En Chile, el currículo escolar establece claramente a Lengua y Matemática como sus disciplinas principales; en un segundo nivel se encuentran las ciencias naturales y sociales, y en un tercer nivel están artes, educación física, educación tecnológica e inglés.

Gráfico 4. Distribución temporal de categorías por semestres



En este gráfico es posible ver claramente el carácter marginal de la FG en relación a las restantes actividades curriculares; también se ve que la FFE, si bien es minoritaria, tiene una presencia casi constante durante los distintos semestres, así como las prácticas, que también se encuentran repartidas a lo largo de la formación. Un aspecto interesante es la distribución de los contenidos disciplinares y las actividades curriculares de enseñanza: en el caso de las de contenido disciplinar, éstas se encuentran concentradas durante los primeros cinco semestres, para volver a estar presentes en el último año del programa, durante la mención de Ciencias sociales. Lo llamativo es que actividades curriculares vinculadas con la enseñanza sólo aparecen en el cuarto semestre para el caso de la enseñanza general y en el sexto semestre (después de la primera mitad de la carrera) para la enseñanza específica de una disciplina. Esta situación es llamativa porque justamente se supone que es en la enseñanza en donde están desarrollando su mayor experticia quienes pasan por un programa de Pedagogía.

Sobre la formación del profesor primario generalista

Ante la situación planteada a través del análisis realizado surge un cuestionamiento: si la identidad de base formada desde el inicio por esta carrera no está en el contenido de una

disciplina específica, ni tampoco en la enseñanza, ¿qué es lo definitorio del profesor formado? Si se toma lo planteado por Bernstein (1988), la presencia de una clasificación débil desarrolla una identidad difusa, no asociada a un contenido específico claro; lo que no quiere decir que no haya identidad, sino que, por el contrario, ésta puede sustentarse en variados elementos de la formación, por ejemplo en el conocimiento sobre investigación o en la mirada psicológica del fenómeno educativo, que son las mayoritarias en la FFE; o en la mirada generalista sobre la enseñanza, que es la central en la FDE; o en los contenidos específicos de la mención disciplinar que se desarrollan el último año de carrera. El punto es si una formación docente puede tener estos aspectos poco claros, o si debiera ser claramente observable una dirección desde su plan de estudios, como matriz de los saberes considerados legítimos para formar a un profesor.

CONCLUSIONES

La estructura clasificatoria propuesta ha permitido, para el caso de la carrera analizada, profundizar en sus especificidades, identificando entre otras cosas, *su centro en el desempeño pedagógico con foco en la enseñanza general y con fuerte dispersión disciplinaria*. El uso de estas categorías posibilitaría también analizar un número mucho mayor de programas con el fin de profundizar en las estructuras de formación presentes, por ejemplo, a nivel país para la FID de primaria, secundaria o preescolar. Así se podría profundizar en puntos como los siguientes:

- ¿Existen estructuras comunes entre los programas académicos en que son formados los profesores?
- ¿Qué relación hay entre las estructuras de la formación y la base de saber sobre la docencia que se ha logrado desarrollar hasta ahora?

- ¿Cómo es la estructura de los contenidos de la FID y qué identidades disciplinares de base son transmitidas en términos clasificatorios?
- ¿Qué relaciones hay entre la estructura de la formación y las directrices de política pública sobre FID?

A partir de la distinción de base planteada por Bernstein (1993) entre un saber vinculado con el adentro (fundamentos de la educación) y otro con el afuera (desempeño educativo), se estableció una distinción que posibilita aislar dos elementos centrales de la formación que constituyen elementos independientes. En las distinciones internas planteadas para cada uno de esos elementos o tipos de formación, es posible también una mirada más profunda de las características específicas de cada programa. El ejemplo de análisis realizado sirvió para ver en acción a las categorías; a partir de su uso fue posible establecer una estructura,

y a la vez, precisar en las características específicas en términos no sólo de dominio de contenidos, sino de identidad en el programa de formación de profesor de Educación Básica con mención en Ciencias sociales.

El objetivo de estas categorías es posibilitar un análisis de más largo alcance, como por ejemplo analizar una carrera específica de Pedagogía en el conjunto de un sistema de formación, cuestión que se está desarrollando para el caso de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en el sistema universitario chileno. ¿Qué primará al cambiar el lente? Una posible respuesta es que las carreras debieran ser más o menos homogéneas, pero si se sigue el planteamiento de Shulman (2005c), también es posible que exista una gran diversidad de combinaciones entre programas. Esas relaciones, de homogeneidad o heterogeneidad, no sólo hablarán de la FID, sino también, en cierta manera, del conjunto del sistema de educación superior.

REFERENCIAS

- ÁVALOS, Beatrice (2003), *La formación docente inicial en Chile*, Santiago de Chile, UNESCO-Digital Observatory for Higher Education in Latin American and the Caribbean.
- ÁVALOS, Beatrice y Claudia Matus (2010), *La FID en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- ÁVALOS, Beatrice, Paula Cavada, Marcela Pardo y Carmen Sotomayor (2010), "La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVI, núm. 1, pp. 235-263.
- BARBER, Michael y Mona Mourshed (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, Londres, McKinsey & Company, Social Sector Office.
- BEECH, Jason (2004), "Construyendo el futuro: UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su modelo universal para la formación docente", *Cuaderno de Pedagogía*, año. 7, núm. 12, pp. 107-128.
- BEECH, Jason (2009), "Policy Spaces, Mobile Discourses, and the Definition of Educated Identities", *Comparative Education*, vol. 45, núm. 3, pp. 347-364.
- BERGER, Peter y Thommas Luckmann (1966), *The Social Construction of the Reality: A treatise in the Sociology of knowledge*, Nueva York, Anchor Books.
- BERNSTEIN, Basil (1974), *Class, Codes and Control*, vol. I, Londres, Routledge/Kegan Paul.
- BERNSTEIN, Basil (1988), *Clases, códigos y control*, vol. III: *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.
- BERNSTEIN, Basil (1993), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, vol. IV, Madrid, Morata.
- BOURDIEU, Pierre (2003), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y su reflexividad*, Barcelona, Anagrama.
- BRETONES, Antonio (2003), "Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula", *Educación*, núm. 32, pp. 25-54.
- BRÍGIDO, Ana (2006), *Sociología de la educación*, Córdoba, Brujas.
- BROUWER, Niels y Fred Korthagen (2005), "Can Teacher Education Make a Difference?", *American Educational Research Journal*, vol. 42, núm. 1, pp. 153-224.

- BULLOUGH, Robert V. (2000), "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado", en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson (coords.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*, vol. 1, Barcelona, Paidós, pp. 99-166.
- COX, Cristián y Jacqueline Gysling (2008), *La formación del profesorado en Chile: 1842-1987*, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- CROW, Nedra (1986), "The Role of Teacher Education in Teacher Socialization: A case study", ponencia presentada en la 70th Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- DARLING-Hammond, Linda y John Bransford (eds.) (2005), *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do*, San Francisco, Jossey Bass.
- FALUS, Lucila y Mariela Goldberg (2011), *Perfil de los docentes en América Latina*, Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)/UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), Cuadernos SITEAL, núm. 9.
- FELDFEBER, Myriam (2007), "La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la 'agenda educativa' en América Latina", *Educação e Sociedade*, vol. 28, núm. 99, pp. 444-465.
- FERRER, Guillermo (2006), *Estándares en educación. Implicancias para su aplicación en América Latina*, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)/Ed. San Marino.
- FEIMAN-Nemser, Sharon (1990), "Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives", en Robert Houston (ed.), *Handbook on Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan, pp. 212-233.
- INGVARSON, Lawrence y Elizabeth Kleinheinz (2006), "Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza", *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 265-298.
- LABAREE, David (1992), "Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching", *Harvard Educational Review*, vol. 62, núm. 2, pp. 123-154.
- LABAREE, David (2004), *The Trouble with Ed Schools*, New Haven, Yale University Press.
- LEVINE, Arthur (2006), *Educating School Teachers*, Washington, DC, The Education Schools Project.
- LORTIE, Dan (1975), *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago, University of Chicago Press.
- MORINE-Dersheimer, Gretta y Kent Todd (1999), "The Complex Nature and Sources of Teacher's Pedagogical Knowledge", en Julie Gess-Newsome y Norman Lederman (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 21-50.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2005), *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OECD.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, México, OCDE.
- POPKEWITZ, Thomas (1985), "Ideology and Social Formation in Teacher Education", *Teaching and Teacher Education*, vol. 1, pp. 91-107.
- RAVITCH, Diane (1996), *Estándares nacionales en educación*, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- SHULMAN, Lee (1986), "Those Who Understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2, pp. 4-14.
- SHULMAN, Lee (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, vol. 57, núm. 1, pp. 1-21.
- SHULMAN, Lee (2005a), "Signature Pedagogies in the Professions", *Daedalus*, vol. 134, núm. 3, pp. 52-59.
- SHULMAN, Lee (2005b), "Teacher Education does not Exist", *Stanford Educator*, otoño, p. 7.
- SHULMAN, Lee (2005c), "The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential lessons for the education of teachers", trabajo presentado en el taller: "Teacher Education for Effective Teaching and Learning", Math Science Partnerships (MSP), Irving, CA, febrero 6-8 de 2005.
- STUART, Janet S. y María Teresa Tatto (2000), "Designs for Initial Teacher Preparation Programs: An international view", *International Journal of Educational Research*, núm. 33, pp. 493-514.
- TARDIF, Maurice (2001), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- TARDIF, Maurice y Danielle Raymond (2000), "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério", *Educação & Sociedade*, vol. 21, núm. 73, pp. 209-244.
- TATTO, María Teresa (2008), "Teacher Policy: A framework for comparative analysis", *Prospects*, núm. 38, pp. 487-508.
- TATTO, María Teresa, John Schulle, Sharon Senk, Lawrence Ingvarson, Ray Peck y Glenn Rowley (2008), *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary Mathematics-conceptual framework*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- VALVERDE, Gilbert (2005), *El movimiento a favor de los estándares en los Estados Unidos*, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- VILLEGAS-Reimers, Eleonora (2002), “Formación docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas”, en UNESCO-OREALC, *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina (OREALC).
- ZEICHNER, Kenneth y Jennifer Gore (1989), “Teacher Socialization”, en Robert Houston (ed.), *Handbook on Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan.