

## Hacia la construcción del perfeccionamiento docente

**Verónica Edwards**

Coordinadora Académica del P.I.E

con la colaboración de **Rodrigo Vera**

Experto de la UNESCO

*Verónica Edwards plantea la exigencia de ver el perfeccionamiento docente como un campo conceptual específico. Parte de reconocer cómo éste se halla atrapado por un enfoque instrumental. Para superar este entrampe la autora propone la centralidad del sujeto y de sus procesos de aprendizaje en el perfeccionamiento docente. Coloca el punto de partida en las necesidades básicas de aprendizaje de los docentes y desarrolla una propuesta educativa sobre dos ejes, el análisis de la práctica docente y los conocimientos disciplinarios. El artículo sustenta cómo el reconocimiento de la diversidad de necesidades de aprendizaje de los docentes pone en cuestión la uniformidad de la oferta de enseñanza actual.*



**E**n esta presentación queremos sostener que el perfeccionamiento docente no tiene existencia social como campo particular del saber y, por lo tanto, como una disciplina educacional como son la Planificación, el Currículum, la Didáctica o la Administración. Es decir, no es reconocido como un campo conceptual específico con un objeto diferenciado y sostenido por una comunidad profesional particular. Este Seminario pretende precisamente contribuir a afianzar los intentos que existen -en contra del sentido común en este campo- para construir el perfeccionamiento docente como un terreno de saberes específicos en Educación, abriendo el debate sobre concepciones y políticas de perfeccionamiento.

**I.** En la concepción tradicional, y más extendida de perfeccionamiento, éste es pensado como un campo de aplicación de otras disciplinas educativas, obviándose una problematización y conceptualización del hecho educativo en la situación de perfeccionamiento docente, tomando a éste como objeto de estudio.

Por otra parte, cualquiera sea la disciplina de la educación desde la cual se piense el perfeccionamiento, en general mantienen un punto de vista en común: el considerar el perfeccionamiento como una herramienta o como una simple actividad que se realiza para operacionalizar una determinada política educativa. Desde este punto de vista, no se percibe la necesidad de contar con un conjunto de saberes pertinentes para llevar a cabo un programa de perfeccionamiento docente. En general, se considera que el dominio del conte-

nido es competencia suficiente para organizar adecuadamente un programa de perfeccionamiento docente, repitiendo con ello la tesis de que quien domina un contenido no requiere conocimiento de pedagogía para organizar situaciones de aprendizaje adecuadas. Así, tanto el perfeccionamiento docente como la pedagogía corren la misma suerte: no son reconocidos como saberes específicos y necesarios en prácticas educativas de diferente índole. Nuestra hipótesis es que justamente esta concepción instrumental del perfeccionamiento es lo que mantiene en una paradoja, que consiste en que si bien el perfeccionamiento es considerado como instrumento fundamental de cualquier política educativa, sin embargo, éste suele no conseguir los objetivos que se propone, es decir, no logra transferir al aula los contenidos y/o métodos que fueron objetos de aprendizaje durante la situación de perfeccionamiento docente.

En síntesis, las investigaciones muestran que el perfeccionamiento no se ha mostrado eficaz para introducir cambios en el sistema educativo. Los profesores «pasan» por muchos cursos de formación en servicio, pero no se produce una transferencia sostenida al aula.

Las conclusiones que normalmente se sacan de esta situación se traducen en una pérdida de la confianza en el «factor humano» de la Educación. Se recurre, entonces, con frecuencia a los materiales educativos considerados como un «factor» estable, en un intento por controlar la variable «factor humano». Sin embargo, investigaciones cualitativas muestran que esta estrategia no tiene más éxito que la anterior. Los materiales educativos son reelaborados por los profesores y



---

profesoras en el acto de transmisión, según sus propias concepciones pedagógicas, es decir, según sus propios conceptos de lo que es enseñar y aprender. Por lo tanto, éstos -de hecho- no funcionan de manera estable ni homogénea en las situaciones de aula. A nivel de aula de Educación Básica sucede, por ejemplo, que frente a los ejercicios de los libros de texto que presentan los conocimientos tradicionales bajo nuevos formatos, los profesores suelen saltarse la página. Otros profesores recurren al pizarrón y a las formas tradicionales para intentar, luego, traducir los conocimientos a los nuevos modelos.

En resumen, el perfeccionamiento entendido como herramienta está atrapado en una lógica sin salida. En esta concepción, el perfeccionamiento es considerado como medio de una política y los sujetos (profesor, profesora) son considerados como medios del perfeccionamiento. Entendido como medio, sólo puede ser pensado en una lógica medios-fines, es decir, desde una lógica instrumental tecnocrática. Desde esta perspectiva, el énfasis estará puesto necesariamente en las técnicas y en los métodos, omitiéndose las consideraciones acerca del sujeto profesor y de las condiciones de aprendizaje del mismo. Es decir, no puede reconocerse al sujeto implicado en el proceso, pues sólo se le considera un medio de la situación de perfeccionamiento; se le considera como un factor humano o como un recurso humano, pero el sujeto en tanto tal se pierde.

Esta concepción sobre el perfeccionamiento proviene de la planificación y de la economía como sistemas conceptuales. En ella se pretende controlar las incertidum-

bres y las lentitudes de un trabajo centrado en el «factor humano» -considerado como medio del perfeccionamiento-, a través de un trabajo centrado en otros medios como son los materiales, métodos y técnicas que permiten supuestamente acelerar el proceso de transferencia y asegurar su replicabilidad, produciendo un efecto supuestamente homogéneo. Sin embargo, como lo muestran las investigaciones, esta estrategia no ha logrado históricamente su objetivo.

**II.** Construir el perfeccionamiento docente, es disponer de una conceptualización desde la cual se lo pueda deslindar de la visión de éste como mero instrumento.

Es entenderlo como un campo particular, en su sustantividad y no como campo de aplicación de otras disciplinas educativas. Es disponer de teorías y conceptos que se puedan poner en relación con otros conceptos que existen en el campo, pero no subordinarse a ellos como fenómeno. El perfeccionamiento no es una parte de la planificación, ni del currículum, ni de la normativa educativa, ni de las normas laborales. El perfeccionamiento es una actividad que se realiza en un tiempo y en un espacio determinados, orientados por una lógica específica.

Algunos de los rasgos que hemos identificado que caracterizan al perfeccionamiento desde un punto de vista sustantivo, son los siguientes:

### **1. El encuadre**

En términos generales, la manera en que se abordan el tiempo y el espacio estructura la experiencia de

perfeccionamiento. El hecho de que éste se dé con un tiempo y en un espacio específico, es decir, con un determinado encuadre, está señalando que las experiencias de perfeccionamiento tienen un carácter particular y no se pueden pensar como extensión de otras actividades escolarizadas. Este encuadre organiza la actividad a nivel de lo cotidiano y define formas de trabajo y tipos de relación. Esta actividad particular encuentra su sentido en el reconocimiento del sujeto educativo y sus modos de aprender.

### **2. La cadena de formación**

Dado que el perfeccionamiento, en general, no se ha convertido en objeto de estudio y no se le ha considerado en forma sustantiva, se le aplica la misma conceptualización que se ha construido para los procesos que se dan en el aula entre profesor y alumno/nas (niños o jóvenes). En otras palabras, las políticas y estrategias de perfeccionamiento han carecido de especificidad como fruto, entre otras cosas, de ser considerados sólo como formando parte de una cadena de procesos de enseñanza.

El papel del formador de formadores ha sido entendido como el de un mediador entre los planes/programas y el profesor. Se le concibe en un rol de transmisión y de ejecutante, por extensión del modo como se concibe el papel del profesor en la relación con los alumnos.

Por otra parte, al no existir una concepción de aprendizaje fundado la actividad de formación de adultos, ésta se concibe también por extensión de la misma manera que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, sin considerar que ha habido un cambio de sujeto

y que este hecho re-significa los procesos.

En esta cadena de formación se hace una mera reproducción de un nivel a otro como si se hubiesen mantenido homogéneas las variables que allí intervienen o como si éste fuera un proceso abstracto, sin considerar los sujetos concretos y las situaciones concretas en las cuales el proceso ocurre.

### 3. Centralidad del sujeto

Si observamos el perfeccionamiento docente en su positividad, quizás el rasgo más fundamental es la centralidad que allí adquiere la presencia de los sujetos. Como en todo fenómeno comunicativo y también en el de aprendizaje, se da un proceso de construcción de significados que altera o resignifica el discurso pedagógico del enseñante. Asimismo, los enseñantes resignifican sus discursos a partir de la interacción con los «alumnos». Esto significa que no existe una transmisión lineal y mecánica, según lo supone la fórmula emisor-mensaje-receptor. Esto significa que no todo lo que se enseña se aprende, al menos con el mismo significado, por todos los sujetos.

El acto de transmisión se da mediado por una relación pedagógica en la cual, como hemos indicado, lo enseñado es resignificado. Es decir, la transmisión educativa no ocurre en el vacío, se da cruzada por los significados que profesores y alumnos le dan en la interacción mutua. Los contenidos son transmitidos inmersos en una determinada lógica de la interacción y son transformados por ésta.

Como hemos señalado, la relación pedagógica es básicamente una



relación social, sustentada en la comunicación y valoración mutua de los interlocutores que afecta su intercambio; es parte de la enseñanza y pone condiciones al aprendizaje.

Es en esta lógica de interacción en la cual el profesor intenta hacerse entender por los alumnos, por donde intenta hacer pasar la lógica del contenido. En la interacción en el aula ambas lógicas se imbrican, dando lugar a una forma específica del contenido escolar. En resumen, la transmisión de conocimientos en el aula, y todas las interacciones que allí ocurren, están marcadas por la elaboración de los sujetos que participan en dicha situación. Entonces, en el análisis de las situaciones educativas no se puede prescindir del papel mediador fundamental que juegan los sujetos en la relación con el conocimiento.

En síntesis, es necesario tener presente que el sujeto educativo no

sólo tiene necesidades de aprendizaje, sino que también deseos; no sólo recibe información, sino que también la construye y que es en esa construcción donde se realiza el aprendizaje, podríamos decir donde aprende y no solamente conoce. No es sólo un sujeto volitivo, sino también es un sujeto del inconsciente, y sus prácticas están también traspasadas por esos procesos, tanto en su relación con el saber como en la relación pedagógica.

### 4. Rol docente

Tradicionalmente se ha buscado instrumentar un «recurso» para desempeñar un rol de carácter técnico. Los docentes han sido tradicionalmente convocados a adquirir habilidades para aplicar directrices curriculares y transmitir conocimientos con métodos y técnicas ya legitimados en instancias superiores del sistema.

Coherente con lo anterior es la visión del perfeccionamiento desde el punto de vista de la enseñanza, sin consideración de los procesos de aprendizaje. Procesos de aprendizaje de adultos que tienen como función enseñar a sus respectivos alumnos. Adultos en servicio, es decir, con experiencia más o menos prolongada en docencia; que, al mismo tiempo, desarrollan una práctica docente; que poseen ya una certificación y un cierto desgaste en el ejercicio de la profesión dada por los años de servicio.

La prescindencia del análisis de las formas de aprender del propio docente y la no consideración de los procesos de aprendizaje de adultos es coherente con un rol docente centrado en la creación de situaciones de enseñanza, sin necesidad de

---

comprender y preguntarse por las necesidades, deseos y procesos de aprendizaje de sus alumnos.

### 5. Saber pedagógico

El saber pedagógico es el conjunto de conocimientos y convicciones que tienen los profesores en servicio, acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en las situaciones de aula. Ellos han desarrollado en sus prácticas, diversas formas de enseñanza. Estas son las síntesis de su formación inicial y una experimentación en la práctica, frecuentemente por ensayo y error, de las mejores estrategias de enseñanza. Estas estrategias y formas de enseñanza no son siempre explícitas para los propios maestros, pero forman parte de sus convicciones más profundas acerca de cómo enseñar y qué es aprender.

En el saber pedagógico están comprometidas racionalidades, representaciones y afecciones que cobran sentido en el aprendizaje significativo de los alumnos. Está comprometida, por ejemplo, una determinada representación del sujeto que aprende; una determinada representación de lo que es aprender, de lo que es conocer, de lo que es enseñar, de lo que es evaluar. Y son estas representaciones las que guían y le dan sentido a su práctica pedagógica. Por medio de éstas el profesor legitima ciertos saberes y no otros, delimitando así el campo de lo cognoscible en la experiencia escolar. Mediante esta operación el profesor deja fuera los conocimientos que sus alumnos tienen y sus elaboraciones.

En definitiva, los profesores tienen un saber práctico acumulado acerca de cómo se debe enseñar. Por tanto, un Programa de perfeccionamiento docente que pretenda

el aprendizaje significativo de los profesores tendría que partir de las representaciones y convicciones de los maestros. En caso contrario, la propuesta es resistida explícita o implícitamente, y al cabo de un tiempo los profesores tienden a seguir haciendo lo que siempre han hecho. Los profesores no se apropian de los contenidos si éstos no hacen sentido en la red de significaciones de cada uno de ellos.

El rescate en positivo de los saberes pedagógicos de los profesores, es decir, su legitimación como conocimiento válido y su posterior análisis crítico es uno de los ejes que dotan a las actividades de perfeccionamiento de un «status teórico y práctico» capaz de apoyar de manera sustantiva la asunción de un rol docente de carácter profesional para el ejercicio de la docencia.

Entendemos la construcción del perfeccionamiento docente, por tanto, como una actividad que requiere plantearse los procesos de aprendizaje de los docentes como un fenómeno específico. El reconocimiento de sus modos de aprender y la transformación de los mismos, eventualmente, inciden en la transformación de las prácticas docentes. Entendiendo que éste no es un problema sólo cognitivo, sino que también cultural y social que -como hemos señalado- está cruzado por las representaciones de los sujetos y por las expectativas y normas institucionales, es decir, por la cultura escolar.

Podríamos decir que el rasgo fundamental de la actividad de perfeccionamiento docente es el aprender. Es necesario tener presente que los procesos de aprendizaje son situaciones altamente complejas y diversas, si se enfoca



desde la perspectiva de las particulares necesidades de aprendizaje de los alumnos, tanto niños como adultos. Lo que se ha hecho tradicionalmente es simplificar esta complejidad que caracteriza las situaciones de aprendizaje en el perfeccionamiento docente. Se la ha reducido a métodos y técnicas, suponiendo que existe una relación lineal entre enseñanza y aprendizaje, es decir, que todo lo que se enseña se aprende.

Comprender esta complejidad implica trasladar el eje desde la enseñanza hacia el aprendizaje, reconociendo allí cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos que a su vez requieren diversas formas de enseñanza. Entendiendo el concepto de necesidad de aprendizaje no solamente como la distancia entre lo que el sujeto sabe y debe saber, sino entendido también como lo que desea saber. El reconocimiento de las necesidades y deseos de aprendizaje son el eje de una resignificación de la relación del sujeto con su práctica en la cual ya no está completamente sujeto a un modelo o proyecto de enseñanza que otro ha definido para él. Querrin señala que las situaciones escolarizadas transforman el deseo de saber en necesidad de aprender, en función de determinados fines sociales preestablecidos, que legitiman ciertos contenidos y no otros. Centrar el proceso en el aprendizaje permite la emergencia de «otros» contenidos no necesariamente legitimados por el Programa de perfeccionamiento docente.

Es preciso entender el deseo de saber, como la conjunción entre las necesidades sociales subjetivadas por el sujeto y sus propias elaboraciones provenientes de su biografía particular. Las necesidades de aprendi-



zaje deben ser entendidas no como necesidades mínimas, sino como posibilitadoras de nuevos aprendizajes, de una formación permanente, que dicen relación con las cambiantes necesidades de la construcción de identidades de los sujetos. Esto supone reconocer la diversidad en las necesidades de aprendizaje y una ruptura de la uniformidad en la oferta de enseñanza, como condición para recuperar el sentido de las situaciones educativas formalizadas según el modelo escolar. De este modo se podrá dar paso a un aprendizaje significativo. Es decir, un aprendizaje que se inserta en una red más amplia de significados del sujeto y que le permite establecer nuevas relaciones en situaciones posteriores. Esto da pie para sostener que sería más adecuado invertir los elementos del proceso y llamarlo de aprendizaje y enseñanza.

El concepto de aprendizaje significativo supone un cambio radical

de perspectiva en la manera de entender los procesos de perfeccionamiento. Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje depende directamente de la influencia del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada, ahora se pone de relieve los conocimientos previos del profesor-alumno y, en general, sus procesos de pensamiento. La construcción de significados a partir de la enseñanza es el elemento mediador susceptible de explicar los aprendizajes finalmente obtenidos. La idea más importante que subyace a la tesis constructivista es que el aprendizaje no puede entenderse únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de lo que se enseña y de cómo se enseña, sino que es necesario tener en cuenta además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye a este respecto.

Desde esta perspectiva, los dos grandes ejes de construcción de conocimientos del perfeccionamiento docente serían el análisis de la práctica docente y los conocimientos disciplinarios. En el primer caso se trata de basar el perfeccionamiento en el análisis educativo de lo que ocurre a nivel del ser, evitando la interpretación a nivel de deber ser o de modelos, tan frecuente en el campo de la Educación. En el segundo caso, se trata del reconocimiento de la necesidad de contar con conocimientos disciplinarios sólidos. El problema es cómo se aprenden esos conocimientos, ya que el saber de la disciplina desligado de la práctica docente no es significativo para los procesos de aprendizaje y enseñanza en los cuales los profesores y los formadores de profesores están involucrados.

Para la práctica de perfeccionamiento docente la disyuntiva es o la

transmisión de una disciplina o la producción de conocimientos desde el análisis de la práctica, apoyado por el saber acumulado.

Esto a su vez implica un problema teórico para el cual se deben producir conceptos y distinciones pertinentes que permitan construir el perfeccionamiento docente como un campo sustantivo del saber educacional.

En este marco, la especificidad del perfeccionamiento se refiere a la determinación de necesidades de aprendizaje de los docentes. Estas provienen a su vez de la obligación de comprender las necesidades de aprendizaje de los alumnos y del rol que les cabe a los docentes en ese proceso de aprendizaje. Con esto queremos reafirmar la tesis de que no es suficiente un buen dominio del contenido específico, sino que además es necesario articular la disciplina a la comprensión de los fenómenos de aprendizaje de los alumnos.

De lo anterior se desprende la necesidad de refundar el saber pedagógico sobre la base de producción de conocimientos teóricos y

prácticos para sustentar la determinación de necesidades de aprendizaje y sustentar la comprensión de los procesos de aprendizaje, tomando en consideración las identidades individuales, culturales y sociales de los sujetos. En otras palabras, el desafío se coloca en poder sacar a la pedagogía, que acompaña los programas de perfeccionamiento docente, de ser un mero saber práctico instrumental, para colocarlo en condiciones de crear situaciones educativas, haciéndose cargo de los procesos y resultados de aprendizaje.

El reconocimiento de la complejidad de los procesos de aprendizaje implica repensar el rol que a los docentes les cabe en dicho proceso. Tanto la formación básica como el perfeccionamiento requieren asegurar la modificación de la relación de los sujetos con su práctica, para encaminarse a la producción de aprendizajes más significativos. Como hemos señalado esto implica un comprender y abordar el perfeccionamiento como un campo de estudios particular que debe ser apoyado con investigación de base en el campo.



## Bibliografía

- Cerda, A.M., y otros: **El Sistema Escolar y la Profesión Docente**. P.I.I.E., Santiago, 1991.
- Edwards, V.: **El Concepto de Calidad de la Educación**. UNESCO/OREALC. Stgo, 1991.
- Edwards, V., y otras: **Directores y Maestros en la Escuela Municipalizada**. P.I.I.E., Santiago, 1991.
- Furlong, V.: «*Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno*», en **Las relaciones Profesor Alumno**. de Stubbs, M. y Delamont, S. (eds.)
- López, G., y otras: **La Cultura Escolar, ¿responsable del fracaso?**. P.I.I.E., Santiago, 1984.
- Remedi, E.: «*Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método*». **Revista de Tecnología Educativa**. Universidad Autónoma de Queretaro, México, 1985.
- Remedi, E.: **Racionalidad y Currículum: Deconstrucción de una lógica**. D.I.E. 1988.
- Remedi, E.: «*La Identidad de una Actividad: ser maestro*». **Temas Universitarios**. Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1988.
- Torres, R.M.; Remedi, E.; Landesmann, M. Edwards, V.: «*Currículum, Maestro y Conocimiento*». **Temas Universitarios**. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, México, 1988.
- Vera, R.: «*Metodologías de Investigación Docente: La Investigación Protagonística*». **Cuaderno N° 2: Talleres de Educación Democrática**. P.I.I.E., Santiago, 1988.

## Nota de los editores

El presente artículo ha sido tomado de **Cómo aprende y cómo enseña el docente: un debate sobre el perfeccionamiento**. Informe del Seminario. Coordinadores: Jenny Assaél y Salvador Soto. Santiago de Chile: Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI) y PIIE, 1992, pp. 11-18.