

La creación de una comprensión compartida, un desafío para el liderazgo descentralizado y la autonomía docente

The creation of a shared understanding, a challenge for decentralized leadership and teacher autonomy

Pablo Peñaloza Aragonés*

Profesor de la Academia de Guerra del Ejército de Chile

Resumen: el presente texto intenta desarrollar una aproximación entre la filosofía de mando tipo misión y la identidad profesional docente, procurando establecer una relación de interdependencia entre ellos, determinada por las condiciones del mundo contemporáneo. Se desarrolla tanto la noción de configuración como el concepto de identidad bajo una perspectiva que considera la articulación compleja de factores epocales. Finalmente se exponen las características del paradigma praxiológico y su concepción de currículum, para intentar vincular la investigación-acción con la idea del quehacer del profesor-investigador como respuesta a las exigencias que impone la contemporaneidad.

Palabras clave: Mando tipo misión – Identidad profesional docente – Investigación-acción

Abstract: This paper tries to develop an approximation between the mission command philosophy and the teaching professional identity, trying to establish a relationship of interdependence between them, determined by the conditions of the contemporary world. Both the notion of configuration and the concept of identity are developed from a perspective that considers the complex articulation of epochal factors. Finally, the characteristics of the praxiological paradigm and its conception of curriculum are exposed, to try to link the action research with the idea of the work of the professor-researcher in response to the demands imposed by contemporaneity.

Key words: Mission command – Teaching professional identity – Action-research

Fecha de recepción: 4 de julio de 2019

Fecha de aceptación y versión final: 4 de octubre de 2019

* Profesor de Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Magíster en Educación por la Universidad del Desarrollo, Magíster en Comunicación Política de la Universidad de Chile y Candidato a Doctor en Filosofía por la Universidad de Chile. Email: ppenalozaa@acague.cl

Introducción

Los paradigmas educativos se materializan en diseños curriculares y modelos de enseñanza que no siempre son coherentes entre sí, lo que se transforma en un problema al momento de someter a evaluación los proyectos educacionales, porque al contrastar lo declarado con la práctica educativa salta a la vista una gran distancia. Quizá por desconocimiento o por resistencia al cambio, se prefiere conservar irreflexivamente prácticas que no corren en la misma dirección que lo declarado en los proyectos educativos o que no dialogan con las características de los modelos adoptados.

Así es como se vuelve cada vez más común que las instituciones de educación superior, frente a la resistencia de sus comunidades a reflexionar críticamente acerca de su quehacer educativo, han preferido generar equipos de especialistas que –desde un supuesto saber técnico– toman la decisión de los ajustes, innovaciones y modificaciones que el currículum o la práctica docente debe realizar para responder a los requerimientos que la sociedad o el mercado impone a tal o cual proceso formativo. Sin embargo, la evidencia académica ha demostrado que si bien la implementación forzosa de procesos de innovación curricular o docente produce resultados, estos solo son logros a corto plazo, ya que la puesta en marcha de un ajuste al proyecto o un cambio de modelo a mediano y largo plazo está condicionado a la participación, convencimiento y al compromiso de una parte importante de la comunidad.

En esa dirección es válido preguntarse por la concordancia y coherencia del quehacer docente bajo un modelo que se articula desde la descentralización y la autonomía para el logro de una misión determinada. Una de las entradas posibles a esa problemática pudiese ser la configuración de la identidad docente, es decir, que más allá de las medidas de control de la docencia por parte de las instituciones, intentar determinar qué se entiende por una práctica docente que valore las características del modelo y que desarrolle su accionar docente desde el convencimiento sobre la relevancia de su labor en el logro de la misión.

La noción de identidad docente

En su texto *La identidad de los docentes, una mirada histórica en Chile* de 2004, ya devenido clásico en el ámbito de la formación docente, Iván

Núñez presenta algunas configuraciones identitarias referidas al profesorado en Chile. La perspectiva histórica de Núñez nos permite afirmar que cuando hablamos de configuraciones identitarias en ningún caso hablamos desde una posición psicológica referida a un espectro de autopercepciones, sino a factores económicos, políticos y sociales que articulados de manera compleja dan como resultado un horizonte de legibilidad de la labor docente. Este fenómeno leído de manera longitudinal posibilita además la observancia de su variación según ciertas determinaciones epocales.

Así, Núñez identifica al menos cuatro identidades docentes distintas desde las primeras iniciativas educacionales en el siglo XVI al presente: **la docencia como apostolado, la docencia como función pública, la docencia como rol técnico y la docencia como profesión**. Estas identidades deben ser entendidas como grandes conglomerados con procesos internos determinados por la tensión permanente entre la continuidad y el cambio. Esto quiere decir que hay un ejercicio de acumulación histórica que permitiría rastrear, a modo de análisis sedimentario, algunos componentes de las anteriores identidades en lo que actualmente entendemos por el profesorado.

Ejemplos de estas superposiciones o acumulaciones históricas son amplias pero vale destacar la primera mitad del siglo XVIII como un momento crucial en el que el Estado de Chile asume como responsabilidad la educación de sus ciudadanos en diversos ámbitos y niveles, responsabilidad que había delegado en distintas organizaciones de la Iglesia Católica¹. Entre 1800 y 1850 son fundados el Instituto Nacional en 1813, la Escuela Militar en 1817, la Universidad de Chile en 1842, mismo año en que se funda la primera Escuela Normal de Preceptores. En ese contexto podría pensarse que el ímpetu fundacional del Estado desplazaría la relevancia de la Iglesia en la estructura educacional en expansión, sin embargo, basta revisar la reseña histórica del Instituto Nacional para descubrir que tras la ceremonia oficial de inauguración del Instituto, los presentes dirigidos por Mariano Egaña y José Francisco Echaurren (representante del Gobierno y Rector

¹ Una amplia literatura ha comparado la diferencia estratégica entre Chile y Argentina en este campo, pues mientras Chile opta por fundar y fortalecer la educación de quienes gobernarán al pueblo, de manera tal que puedan guiar con conocimiento y virtud al país, Argentina opta por fundar una red de pequeñas escuelas primarias de gran cobertura territorial. En ese mismo contexto es posible observar una relación cercana entre el sistema educativo chileno y la educación militar, así coinciden en sus fuentes doctrinarias (Francia, Prusia, Estados Unidos) como en sus propósitos en el nivel político, basta con revisar la ley de instrucción primaria y la obligatoriedad de conscripción. Sería importante revisar la investigación dirigida por Sol Serrano sobre la Historia de la Educación en Chile, en donde se revisan algunas discusiones parlamentarias relativas a esa Ley.

correspondientemente) realizaron una procesión a los antiguos claustros del Colegio Carolino, ubicados en el solar que hoy ocupa el Congreso Nacional, en Compañía con Morandé, y efectuaron una misa para agradecer por la fundación del colegio, y rezar por el progreso de las guerras de independencia², o bien basta recordar que el gobierno de Manuel Montt en 1854 encargó la fundación de la Escuela Normal Femenina a la congregación de Religiosas Francesas, por lo que el tránsito de un estado a otro –en este ejemplo de la hegemonía católica a la educación laica como responsabilidad del Estado– no está exenta de resistencias o de persistencias culturales del paradigma anterior.

Tendría algún sentido, entonces, para quienes dedicamos la totalidad o parte de nuestros esfuerzos en la docencia, preguntarnos hoy qué significa ser un profesor profesional, pues en esta lógica de acumulación histórica, cuando actualmente pareciese no haber duda de la robustez del paradigma profesional, tendríamos que poner atención a las tensiones y resistencias de configuraciones identitarias anteriores que conducen incluso a desempeños y prácticas contrarias al ejercicio profesional docente, pero que son irreflexivamente validadas y asumidas como prácticas constitutivas de un *ethos* incuestionable. Tiene cierta pertinencia pensar entonces en un análisis “arqueológico” desde la perspectiva propuesta por Foucault³, intentando dar cuenta de las condiciones de posibilidad de un pensamiento o de una percepción. Así las cosas, vale preguntarse ¿cuánto de lo que considero como desempeño profesional corresponde al sedimento cultural imitado e irreflexivo?, ¿cuáles son los factores que se articulan epocalmente para determinar lo que entendemos como un profesor profesional en contexto de la educación militar?

En principio deberíamos intentar descifrar cuál es la articulación compleja que permite que aquello –la construcción profesional– pueda ser pensado y la situación⁴ en esta función se encuentra frente a las otras profesiones y,

² Véase en <https://institucionacional.cl/el-instituto/resena-historica/>

³ Véase sobre el concepto de arqueología y positividad: *Las Palabras y las Cosas* (1968) o *La Arqueología del Saber* (1970). Los años señalados corresponden a sus primeras ediciones en español.

⁴ Es necesario revisar el documento Recomendación relativa a la situación del personal docente (1996) de la UNESCO. “Situación”, empleado respecto del personal docente, designa a la vez la posición social que se le reconoce, según el grado de consideración atribuido a la importancia de su función, así como a su competencia, y las condiciones de trabajo, la remuneración y demás prestaciones materiales que se le conceden en comparación con otras profesiones.

finalmente, cuál es la posición relativa en la educación militar del ejercicio docente.

Vale destacar que el mismo Iván Nuñez trabaja su concepción respecto de la profesión docente a partir de dos definiciones institucionales: la primera extraída del reglamento de la Ley N° 19.070, Estatuto de los Profesionales de la Educación de noviembre de 1991 y la segunda de la Recomendación Relativa a la Situación del Personal Docente Aprobada el 5 de octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente de la UNESCO.

La primera establece que el carácter profesional de la labor docente debe reunir las siguientes características: i) dominio apropiado de una competencia técnica, sobre bases de conocimiento científico y teórico alcanzables solo en una formación de nivel superior; ii) reconocimiento de la sociedad acerca del papel de interés público que cumple la profesión y las consiguientes retribuciones de orden simbólico y material; iii) responsabilidad de los miembros de la profesión respecto del desempeño en el campo que la sociedad confía; y iv) autonomía en el ejercicio de la función, a partir de la confianza en la meta adquirida y en constante perfeccionamiento, dentro del marco de las disposiciones legales y de lo establecido en los proyectos educativos de los respectivos establecimientos.

La segunda define como ejercicio profesional cinco ámbitos: i) el dominio de la disciplina que enseñan; ii) su conocimiento del conjunto de estrategias didácticas relacionadas con su función y con la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje; iii) el interés manifestado por la educación permanente; iv) su capacidad innovadora y de trabajo en equipo; y v) el respeto de la ética profesional⁵ (Nuñez, 2004: p. 13).

Aquí no es necesario forzar mucho la interpretación para asociar la labor profesional docente con los principios de la profesión militar contemporánea: la autonomía en el ejercicio de la función, capacidad innovadora y de trabajo en equipo, el respeto de la ética profesional y del marco de las disposiciones legales. Sin embargo, se precisa avanzar en la traducción de estas definiciones en acciones concretas de la labor docente en el contexto de la docencia en la educación militar.

⁵ Estas dos definiciones son recogidas del citado texto de Iván Nuñez, no obstante para mayor profundización se sugiere revisar el documento "Historia de la Ley N° 19.070" de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile y la "Recomendación relativa a la situación del personal docente Aprobada el 5 de octubre de 1966, UNESCO", disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/TEACHE_S.PDF

El ejercicio profesional docente y la filosofía de mando tipo misión

Una de las posibilidades de interpretación más detallada es la relación entre el ejercicio profesional y el modelo operacional de mando tipo misión adoptado por el Ejército de Chile. Basta hacer una revisión superficial de la literatura especializada para reconocer, al menos, dos grandes consensos: en principio que el **modelo de mando tipo misión es tanto una filosofía como una función de guerra** y, luego, que ya sea como filosofía o como función, el mando tipo misión se **materializa en una metodología de conducción de tropas o de liderazgo** descentralizado, basado en la libertad de acción con el propósito de permitir una iniciativa disciplinada, con el fin de facultar líderes ágiles y adaptables en pro del aprovechamiento de cualquier oportunidad que se presente para el logro del estado final deseado de una determinada misión.

La adopción de un modelo con estas características convierte a la autonomía, la confianza en la meta adquirida, y, la capacidad de innovación y de trabajo en equipo en obligaciones, porque ya no basta en considerarlos como principios orientadores o características de un desempeño esperable, sino que es necesario transitar hacia una política institucional que promueva y asegure el ejercicio de iniciativas disciplinadas por parte del líder subalterno y la aceptación de riesgos prudentes por parte del líder superior (Breckenridge, 2017: p. 1).

Es cierto que también basta una revisión bibliográfica rápida a la literatura especializada para identificar grandes desacuerdos entre quienes promueven esta filosofía, destacando los resultados que a largo plazo se obtienen: pensamiento crítico, creatividad, autoeficacia, fe en las capacidades propias, capacidad de gestión en la incertidumbre y finalmente el logro de situaciones deseadas frente a quienes observan que las condiciones y características de las instituciones no se ajustan a los requerimientos de este modelo, por lo que su ajuste forzoso terminaría por mutilar gravemente algunos rasgos esenciales de las organizaciones.

Surgen en ese contexto propuestas que propenden al liderazgo descentralizado pero con un alto grado de supervisión. En un texto reciente (Peña, 2018) pareciese plantearse la posibilidad de asumir el modelo, siempre y cuando se disponga de tecnologías de la información lo suficientemente robustas como para observar el quehacer de los subalternos de manera

permanente. Así, siguiendo la teoría de Bentham acerca del *panopticon* –e imagino que también todas las características establecidas por Foucault para lo que llama sociedad disciplinaria–, supone que la percepción de los líderes subordinados de ser supervisados de manera permanente por parte de sus superiores afectará su desempeño en beneficio del orden institucional, siendo esto una tendencia que no debe ser pasada por alto, sino que estudiada y considerada al momento de ejercer el mando tipo misión como una ideología de liderazgo (Peña, 2018: p. 71).

Pareciera que en esta propuesta de aplicación del modelo de mando tipo misión, heredada de la puesta a prueba realizada por el Centro de Adiestramiento Conjunto de Estados Unidos⁶, se confunde la “iniciativa disciplinada” propia del mando tipo misión del “disciplinamiento” que Michel Foucault reconoce en las cárceles, los hospitales y las fábricas de los siglos XVIII y XIX. Pues si bien, según Foucault, el triunfo de la disciplina se debe al uso de dispositivos o instrumentos que modifican y encauzan la conducta de los individuos, y estos instrumentos son la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en el ejercicio del examen (Santiago, 2017: p. 321), nada tiene que ver ese proceso de normalización con la comprensión compartida de una misión y con la confianza mutua de un equipo cohesionado. Pareciese, en definitiva, que se confunde la cohesión con la coerción.

Una distinción importante que quizá sea necesaria de establecer es que el disciplinamiento o la normalización que está pensando Bentham en la implementación de su *panopticon* requiere de una institución que se sustente en la *negatividad* manifestada en un sistema de exclusión, es decir, en un espacio que defina con claridad sus márgenes. Así, las cárceles, hospitales, fábricas y escuelas modernas son susceptibles de reconocimiento en una oposición dentro/afuera, a diferencia de los escenarios en los que nos desenvolvemos en la contemporaneidad: teletrabajo, hospitalizaciones domiciliarias, procesos educativos que tienden progresivamente a la educación en línea, etc. Pareciese, entonces, que en el mundo contemporáneo no es posible identificar un “afuera”.

⁶ El texto del oficial Pedro Peña Staub relata que el Centro de Entrenamiento de Adiestramiento Conjunto de Estados Unidos ha desarrollado un “estricto *panopticon*” para evaluar el desempeño de los comandantes, sin embargo en el texto no se hace referencia a las fuentes, por lo que no es posible saber si esto se ha implementado de manera reciente o corresponde más bien a una práctica obsoleta.

Si se revisa alguna bibliografía actualizada que intente dar cuenta de la configuración del mundo contemporáneo se podrá encontrar con facilidad que, por ejemplo, Byun-Chul Han —el superventas filósofo surcoreano alemán— sustituye a las cárceles, hospitales y fábricas modernas por un mundo contemporáneo de bancos, gimnasios y centros comerciales en donde ya no es la normalización lo que importa, sino el rendimiento: la sociedad disciplinaria es una sociedad de la negatividad. La define la negatividad de la prohibición. El verbo modal negativo que la caracteriza es el *no-poder* (Nicht Dürfen). Incluso al *deber* (*Sollen*) le es inherente una negatividad: la de la obligación. La sociedad de rendimiento se desprende progresivamente de la negatividad. Justo la creciente desregularización acaba con ella. La sociedad de rendimiento se caracteriza por el verbo modal positivo *poder* (*können*) sin límites. Su plural afirmativo y colectivo *Yes, we can* expresa precisamente su carácter de positividad. Los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición, el mandato y la ley (Han, 2012: p. 26).

70

Jonathan Crary también ha explorado esa representación y percepción del mundo contemporáneo totalizado, identificando cierta dislocación entre la experiencia del sujeto y su autoexigencia frente a la imposibilidad de controlar su propio rendimiento en una temporalidad ininterrumpida de producción. La temporalidad 24/7 es un tiempo de indiferencia, en donde la fragilidad de la vida humana es cada vez más inadecuada y el sueño no es necesario ni inevitable. En relación con el trabajo, propone como posible e, incluso, normal, la idea de trabajar sin pausa, sin límites (Crary, 2015: p. 21).

Desde estas perspectivas, entonces, la autonomía, iniciativa y motivación son componentes que determinan al sujeto contemporáneo como sujeto de rendimiento, un sujeto más rápido y productivo que el sujeto de la obediencia (Han, 2012: p. 28). El desafío que pareciera surgir como consecuencia es la conducción y el tipo de liderazgo que requiere este sujeto contemporáneo, un liderazgo que permita desplegar su iniciativa pero que mantenga las características de relación humana.

Intentando volver a la pregunta que nos moviliza: qué significa hoy ser un profesor profesional, destacando nuevamente que la noción de identidad corresponde a una configuración compleja de horizontes y condiciones de posibilidad que permiten pensar un cierto estado de cosas, por lo que habría que pensar esa identidad profesional de acuerdo con las características de lo contemporáneo: un mundo totalizado, extremadamente veloz e incierto.

Siguiendo la lógica argumentativa de Byun-Chul Han, una de las posibilidades de pensar la profesión docente en esas características de lo contemporáneo sería acceder desde las patologías que afectan a quienes desarrollan esta función. Agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo son algunos de los síntomas que conducen a una de las enfermedades crecientes entre quienes desempeñan la labor docente: el síndrome de *Burnout*. Tanto en el contexto internacional como en el nacional la evidencia académica muestra una tendencia creciente de este síndrome en la medida en que se implementan y ajustan sistemas de medición y gestión de la calidad de los procesos educativos, esta misma evidencia muestra que los factores asociados al problema de la calidad educacional son finalmente atribuidos a la figura del profesor.

Como ejemplo y solo en el contexto de la gestión universitaria y su relación con los indicadores establecidos en las políticas de acreditación en la realidad colombiana la investigación dirigida por Lucía Barbosa Ramírez establece como punto de partida que los cambios de política educativa no solo plantean nuevas exigencias en la formación docente, y nuevos retos en la acción profesional, sino que el maestro se encuentra en la tarea de desarrollar habilidades que le permita satisfacer las necesidades que se presentan en el ejercicio de sus funciones, tanto con sus alumnos como con la institución educativa en donde laboran. Es así como los maestros hoy tienen una doble función, como profesionales y como miembros de la comunidad universitaria; la primera se refiere al quehacer propio de su área de especialización, y la segunda a servicios académicos o administrativos que le corresponda realizar respecto del departamento o como autoridad de la universidad [...] Como una de las posibles consecuencias de dichas exigencias, los docentes pueden llegar a presentar síntomas de estrés, que incluyen alteraciones físicas, mentales y emocionales, manifestaciones de un desequilibrio en el organismo que deriva en dificultades en el rendimiento psicológico y conductual (Barbosa y otros, 2009: p. 22).

Las altas exigencias y la necesidad de rendir de manera correcta en los distintos niveles de desempeño, traen como consecuencia un par de síntomas que, según la evidencia académica, normalmente se observa en los profesores principiantes o novatos y que ya se ha nombrado más arriba: la despersonalización y la falta de realización profesional. Pareciese entonces que la expectativa de quienes intentan desarrollar una labor docente se ancla en la posibilidad de desarrollar mayor interacción interpersonal, entiéndase que la respuesta está en el robustecimiento de las relaciones humanas en una

comunidad, en generar un vínculo, en cumplir un rol relevante para una comunidad y en generar, a su vez, una comunidad relevante. Visto así, el síndrome de desgaste ocupacional –Burnout– no pone de manifiesto un sí mismo agotado, sino más bien un alma agotada, quemada (Han, 2012, 29), a lo que habría que sumar también una comunidad agotada o quemada.

En esa dirección, la Mayor Lynn Mary Breckenridge destaca los principios que la doctrina de liderazgo del Ejército norteamericano describe como fundamentales para lograr el mando tipo misión de manera exitosa: formar equipos cohesivos por medio de la confianza mutua, crear comprensión compartida, proporcionar una clara intención del comandante, ejercer la iniciativa disciplinada, emplear las órdenes tipo misión y aceptar riesgos prudentes, a lo que además suma el diálogo, la independencia y la autoestima (Breckenridge, 2017, 1).

Puede llamar la atención la relevancia que en esa definición se le otorga a la capacidad de “crear comprensión compartida”, pues eso implicaría el requerimiento del modelo hacia la comunidad de crear un cierto lenguaje que permita comprender. Esta definición no está pensando en la linealidad de una comunicación efectiva, ni en la capacidad de hacer llegar un mensaje de un punto a otro, sino en la capacidad de que en ese “entre” se formule algún tipo de comunicación particular que permita comprender y comprenderse. Este requerimiento es extraño si pensamos al mando tipo misión como una filosofía, mientras pensamos la filosofía como una forma determinada de ser y pensar, o bien como un conjunto de teorías que permiten comprender y reflexionar respecto de algo en específico, es evidentemente extraño si pensamos que la filosofía ha de tener que ver con una esencia, pues la esencia no tiene la capacidad de ser creada sino que es la esencia la que define invariablemente lo que se es.

Gilles Deleuze, al intentar definir filosofía, dice: vemos por lo menos lo que la filosofía no es: no es contemplación, ni reflexión, ni comunicación, incluso a pesar de que haya podido creer tanto una cosa como otra, en razón de la capacidad que tiene cualquier disciplina de engendrar sus propias ilusiones y de ocultarse detrás de una bruma que desprende con este fin (Deleuze y Guattari, 1993: p. 12). Por el contrario –y en concordancia con la capacidad creadora que destaca Breckenridge–, para Gilles Deleuze y Felix Guattari la filosofía, con mayor rigor, es la disciplina que consiste en crear conceptos, crear conceptos siempre nuevos.

Visto así, la única forma en que el modelo de mando tipo misión sea considerado una filosofía de liderazgo es que se manifieste desde su capacidad

creadora. El mando tipo misión, como filosofía de un liderazgo descentralizado debiese entonces entregar las herramientas para la conducción y la creación de un modo de comunicabilidad de una comprensión compartida de su quehacer, si así no fuese el modelo adoptado no sería más que de orden declarativo.

El paradigma praxiológico como posible respuesta

Si intentamos sintetizar la articulación compleja de condiciones que hacen posible el pensamiento acerca de un profesor profesional estarían delimitadas por las características particulares de un mundo contemporáneo veloz, incierto, totalizado, impersonal y autoexigente; por una condición del ejercicio de la labor docente normalmente bajo una patológica dislocación entre el trabajo propio de la docencia (desarrollo y preparación de clases, investigación disciplinar y trabajo directo con los estudiantes) y la gestión institucional bajo la lógica de la gestión de calidad (mejora continua, manufactura constante de evidencias y control); y, finalmente, por las características de la filosofía que comporta el modelo adoptado en la generación de equipos cohesivos, autoconfianza, diálogo e independencia, entre otros factores ya expuestos.

Celso Sánchez, en lo que ha llamado el nuevo imperativo moderno, destaca de esta configuración del mundo contemporáneo una flexión nueva, pues en la tensión tradición/innovación o centro/periferia, o bien, normalidad/anormalidad, el primer factor en esas dicotomías de la tensión se asociaban normalmente una constelación de conceptos positivos: la producción, el trabajo, la plusvalía; mientras que al segundo factor se le asociaba un conjunto de valores negativos: la ociosidad, la bohemia y el juego. Para Sánchez en la modernidad tardía radica el aspecto inédito de sus transformaciones recientes. La creatividad, el acto y el actor creativo se han convertido en normales. Más en concreto, en norma. Si antes eran la expresión de lo extravagante y lo desviado, en la actualidad trazan los bordes de lo ordinario, lo rutinario y lo previsible. Y ello hasta el punto de que vivir al margen del dictado de la originalidad conlleva el riesgo de quedar fuera del núcleo denso de la sociedad. Hoy no ser original significa, sin más, no ser, vivir experiencias de frustración, exclusión y precariedad (Sánchez Capdequí, 2017: p. 627).

Intentando ofrecer algún tipo de respuesta capaz de accionar en este contexto, surge la perspectiva praxiológica del currículum, entendiendo

—primero— el currículum no tan solo como la declaración documental de una trayectoria educativa, sino como la puesta en acción de esa declaración (es decir, la misma lógica de la filosofía de mando entendida como un modo particular de hacer) y, luego, la perspectiva praxiológica como un levantamiento reflexivo del quehacer docente, en definitiva, que esas trayectorias educacionales se construyan descentralizadamente y que la teoría surja desde la reflexión permanente de ese quehacer, es decir, un currículum que tenga la capacidad de crear una comprensión compartida del valor, lógica y significación de la trayectoria educacional del individuo y de la comunidad que aprende.

Surgen desde esa perspectiva reflexiones interesantes como la del pensamiento práctico de Andreas Reckwitz, quien intenta resignificar la noción del pensamiento práctico efectivo a una noción práctico afectivo, situando en esa distinción la capacidad de ampliar el horizonte de posibilidad de lo pensable, así la efectividad logrará la meta establecida previamente y la afectividad permite pensar lo imposible.

Desde un punto de vista teórico, el conocimiento práctico incluye, según Reckwitz:

1. “un conocimiento entendido como comprensión interpretativa, esto es, como asignación rutinaria de significado a objetos, personas, etc.;
2. un conocimiento metodológico de procedimientos configurados como guiones de actuación sobre el modo de realizar una serie de acciones de forma competente;
3. un conocimiento motivacional-emocional, un sentido implícito de lo que se quiere lograr, de lo que se trata y de lo que sería impensable” (Cedefop, 2007: pp. 63-64).

Coincidente con aquello, Luz Cristina Barajas Sandoval en su texto *Prácticas Sociales y cuerpos recuperados: reconfigurar lo propio para sobrevivir* (2016), entiende la noción de práctica social como el comportamiento rutinario con varios elementos interconectados entre sí: formas de actividad mental/formas de actividad corporal/cosas y sus usos/saber cómo, *knowhow*/estado de las emociones/conocimiento motivacional. Y a su vez destaca que Reckwitz comprende estos elementos y habla de la práctica como un modo rutinario en que los cuerpos son movidos, los objetos manipulados, los sujetos tratados, las cosas descritas y el mundo entendido. En consecuencia, lo social está inscrito en las prácticas y las prácticas siempre son sociales. Así, las prácticas son centrales, fundamentales para entender lo social.

Un conocimiento práctico, manifestado, a su vez, en un currículum praxiológico permitiría dar cuenta de los requerimientos educacionales y al mismo tiempo dar respuesta, desde la capacidad creativa de resignificar esas prácticas, a la necesidad de descentralización que el modelo de mando tipo misión comporta.

La figura del profesor en ese paradigma debiese cumplir una misión de profesor-investigador bajo la nomenclatura de John Elliot y en consecuencia comprender la labor docente desde la perspectiva de la investigación-acción. Transformarse en un profesor-investigador, bajo los principios de esta tradición educativa, significaría comprender el proceso educativo como un proceso de indagación y traducir la acción en el aula a una noción de campo de investigación. Transformarse en un profesor investigador significaría, finalmente, reflexionar críticamente el quehacer de la disciplina que se enseña y problematizar la propia práctica docente.

Una forma de captura de esta noción creativa del profesor-investigador y una forma de limitar su campo de acción es la comprensión de este rol bajo la noción de innovación, entendida como un proceso de instrumentalización de la reflexión, alejando a los actores del proceso educativo y circunscribiendo esas innovaciones a un ámbito técnico –es decir, a un quehacer de especialistas– subordinado a los planes de mejora sujetos a un plan de certificación o acreditación de los procesos educativos. Así, por ejemplo, Fernández y Johanson (2015) destacan la menguada reflexión académica en torno a la figura del profesor-investigador frente a la profusa presencia de la investigación-acción en el quehacer educativo nacional. Una explicación de esto podría encontrarse en que el interés de quienes practican la investigación-acción en Latinoamérica se concentra en resolver problemas prácticos y no en su reconocimiento en el contexto académico (Fernández y Johanson, 2015: p. 94).

La asociación de la identidad profesional docente a la figura del profesor-investigador permite comprender la complejidad del quehacer docente y asocia la investigación a los requerimientos de formación de quienes pretenden desarrollar esta labor en el futuro, pues pareciese que el núcleo formativo y el saber especializado y diferenciador de un profesor profesional es su conocimiento respecto del aprendizaje. Por lo que se podrá diferenciar a un profesor de un especialista en otra disciplina que se dedica a la docencia en la medida que el profesor centra su saber en que sus alumnos aprendan, mientras que el especialista disciplinar logra accionar los mecanismos de su disciplina en un grupo de estudiantes, lo que finalmente no garantiza el aprendizaje de estos.

El componente investigativo de ese saber específico centrado en el aprendizaje ofrece la capacidad del profesor de reconocerse como integrante de esa comunidad de aprendizaje, pues debe indefectiblemente asimilar la dinámica de enseñanza y la realidad educativa a la noción de campo. Al inscribir al profesor-investigador en el campo de estudio obliga entonces a reflexionar críticamente acerca de su práctica docente e investigativa. Esto conlleva indefectiblemente a concebir el proceso de investigación –en el ámbito educativo– como un acto participativo, ya que al concebir al sujeto investigador como parte de la realidad investigada la línea de objetivación se vuelve difusa y problemática.

En consecuencia, la ejecución de la labor profesional docente no es otra cosa que crear las condiciones de una comprensión compartida, de un lenguaje común en pos de lograr una meta construida en conjunto. Si la docencia no se constituye como un proceso creativo y descentralizado estaríamos poniendo en ejecución la lógica de funcionamiento de un paradigma técnico y una identidad docente centrada en el saber disciplinar, por lo que el lenguaje de la disciplina vendría dado *a priori* y la comunidad solo debiese repetir las consignas que esa disciplina impone. Ese saber y ese quehacer podrían servir, siempre y cuando no viviéramos en el mundo contemporáneo que nos toca vivir.

76

Consideraciones finales

Pareciese necesario insistir en que el componente creativo, en cualquier ámbito profesional, ha dejado de ser una condición de carácter disruptivo, sino que ha de ser considerado como una característica *sine qua non* del ejercicio profesional contemporáneo.

Las condiciones de velocidad, inestabilidad e incertidumbre que presenta la contemporaneidad obliga a disponer de una batería amplia de respuestas, por lo que la función formativa debe transitar a la interdisciplina y permitir la flexibilización curricular, es decir, que los alumnos puedan configurar sus propios trayectos de formación, mientras sus profesores tienen como misión crear un lenguaje que permita comunicar la relevancia de la meta y comprender desde el diálogo la intención del proceso en general.

La tarea mayor queda para quienes lideran los procesos formativos, estos líderes debiesen –siguiendo la lógica del modelo–, desde la confianza y la

cohesión del equipo, descentralizar la acción educativa, promoviendo la iniciativa disciplinada y la libertad de acción.

Esto que hoy pareciese ser un tanto riesgoso, antes de la implementación de los sistemas de gestión basados en el control de los microprocesos estaba garantizado por dos principios que sustentaban el quehacer de los Institutos de Formación Superior: la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. Finalmente, la pregunta que surge a partir de aquello se sitúa sobre el rol que estas instituciones cumplen, pues ¿la formación superior debe centrar su campo de acción solo en la administración del presente o debiese también ser capaz de pensar el futuro?

Referencias

- Ancker, C. (2013). La evolución del mando tipo misión en la doctrina del Ejército de EUA, desde 1905 hasta el presente. Marzo-abril 2013. *Military Review*, pp. 64-76.
- Barbosa Ramírez, L y otros. (2009). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* 2 (1): 21-30.
- Barajas Sandoval, L. (2016). Prácticas sociales y cuerpos recuperados: reconfigurar lo propio para sobrevivir, *NÓMADAS* 45 | - Universidad Central - Colombia.
- Breckenridge, L. (2017). Frenando al «comandante helicóptero». Cómo superar la aversión al riesgo y fomentar la iniciativa disciplinada en el Ejército de EUA. *Military Review*. Septiembre, 2017, pp. 1-9.
- Cedefop - Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2007). *Revista Europea de Formación Profesional* N° 40 - 2007/1.
- Fernández, M. y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, vol. 14, N° 3, pp. 93-105 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v14n3/art09.pdf>
- Fox, A. (2017). Cortar nuestros pies para adaptarse a los zapatos. Un análisis del mando tipo misión en el Ejército de EUA. *Military Review* Tercer Trimestre, 2017, pp. 11-19.
- Martuccelli, D. (2017). La nueva dinámica de la condición social moderna. *Revista de Sociología* 32 (1), 89-105. doi: 10.5354/0719-529x.2017.47887

- Núñez Prieto, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia, *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N° 2, pp. 149-164.
- Núñez Prieto, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE, mayo de 2004. Versión web visitada en 26 junio 2019.
- Peña Staub, P. (2018). El mando tipo misión y su aplicación en las unidades de Infantería de Marina. *Revista de Marina* N° 964, mayo-junio, 2018, pp. 66-72.
- Pérez-Serrano, G & Nieto-Martín, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. Enseñanza & Teaching: *Revista Interuniversitaria de Didáctica* [Internet]. 27 Nov. 2009: Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4177>
- Sánchez Capdequí, C. (2017). “El *ethos* creativo: debates y diagnósticos sobre el nuevo imperativo moderno”, *Política y Sociedad*, 54 (3), pp. 621-640.
- Santiago Muñoz, Ana. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>
- Reckwitz, A. (2012). Espacios afectivos: una perspectiva praxeológica. *El Diario de la Teoría y Práctica*, Volumen 16, 2012 - Número 2: estilos emocionales - conceptos y desafíos. Editor invitado: Benno Gammerl, pp. 241-258 |Publicado en línea: 25 May 2012.
- Zúñiga-Jara, S. & Pizarro-León, V. Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Revista Información Tecnológica*, Vol. 29, N° 1 2018 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000100171>