Extrait du Escuela hacia nuevos rumbos

https://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article249

Jorge Cardelli, Miguel Duhalde

Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica

- Español - Formación docente -
Date de mise en ligne : Jueves 10 de noviembre de 2011

Escuela hacia nuevos rumbos

Consideramos que todo análisis acerca de la formación docente en América Latina, se debe realizar teniendo en cuenta las características de las políticas educativas neoliberales que han afectado a todos los sistemas educativos del continente, durante la últimas tres décadas.

En este sentido, es necesario tener en cuenta que las políticas de privatización de la educación pública y de reducción de la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación, le asignan a éste, el rol de organizador y regulador del "mercado educativo". Esto, va acompañado de las transformaciones culturales derivadas de la mercantilización de los objetos de la cultura y en particular del conocimiento científico y técnico; de las acciones y discursos que dan nuevo impulso a la demanda educativa teniendo solo en cuenta los intereses de los sectores empresariales; y de los valores emergentes del utilitarismo, la competencia y el individualismo exacerbados. En este mismo contexto, especialmente en los últimos años, también se ha producido un fenómeno caracterizado por la creciente centralidad que ha cobrado la formación docente en el debate educativo, donde ha sido frecuente encontrar diversos ámbitos y espacios destinados al análisis y reflexión entorno a la problemática de este campo y desde los cuales se coincide sobre la importancia que tiene la misma en la actualidad.

También hay coincidencia en sostener que la problemática de la formación docente ha estado en estos últimos tiempos en el ojo de la tormenta del debate sobre las reformas en el campo educativo, principalmente por el grado de heterogeneidad y segmentación que presenta este nivel en América Latina y El Caribe. Uno de los principales ámbitos, en donde se ha considerado especialmente a la formación docente en Latinoamérica, ha sido la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, que la presenta como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial en vistas del mejoramiento del sistema educativo en general.

En forma simultánea, se han ido constituyendo con distintos niveles de organización, algunos sectores de resistencia que se ocupan de construir posicionamientos y propuestas alternativas, dirigidos fundamentalmente contra las políticas de un modelo hegemónico que se sustenta en la ideología neoliberal y en sistemáticos intentos por imponer la racionalidad del pensamiento único. Uno de estos espacios, desde el cual se realizan las reflexiones que seguidamente presentaremos, lo constituye la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), que a través de su Escuela de Formación Pedagógica y Sindical "Marina Vilte", ha tomado partido en esta discusión, considerando a las políticas de formación docente como un campo problemático cuyo análisis se torna prioritario en el contexto actual. Este ámbito, destinado a la reflexión, el debate y la promoción de acciones para la transformación educativa, parte por considerar, como una condición fundamental y necesaria, a la participación protagónica de los mismos docentes, formadores de formadores que constituyen este campo.

Diagnóstico acerca de la formación docente en América Latina

Desde nuestra perspectiva2, hemos elaborado un diagnóstico sobre la formación docente en la región, centrándonos en aquellos aspectos de la misma que consideramos clave a la hora del análisis y la reflexión. En tal sentido, el abordaje sobre este campo problemático, lo hacemos fundamentalmente considerando cómo las políticas

Copyright © Escuela hacia nuevos rumbos

educativas, en el marco de un modelo económico neoliberal, regulan las siguientes dimensiones: cultura de las instituciones de formación docente, trabajo docente, y desarrollo curricular. Este diagnóstico, justamente, es el que ha contribuido a comprender la relevancia y a dar mayor justificación al tratamiento de este tema, en el ámbito de la Confederación de trabajadores de la educación y desde el cual se idearon y orientaron las acciones para trabajar en este campo problemático. Algunos de los aspectos críticos acerca de la formación docente, que deseamos remarcar como punto de partida son3:

- a) Una administración escolar montada para no permitir la creación del colectivo docente, ya que se impulsa el trabajo aislado, fragmentario y en soledad, impidiendo todo proceso de reflexión que permita construir propuestas alternativas conjuntas, con relación a la propia práctica.
- b) Falta de integración entre la formación docente inicial y los procesos de capacitación, perfeccionamiento y actualización que se desarrollan a partir de la misma.
- c) Sistemas de gobierno de las instituciones, basados en practicas autoritarias, donde la toma de decisiones se realiza de modo vertical, y son casi inexistentes las instancias reales de participación, tanto de los educadores como de los estudiantes.
- d) Políticas educativas pensadas desde una perspectiva economicista, que utilizan básica y exclusivamente, la lógica insumo-producto para analizar las condiciones del puesto de trabajo docente y resolver los conflictos que se suscitan en esta dimensión.
- e) Políticas educativas hacen que promueven la fragmentación entre las propias instituciones de formación docente, evitando la construcción una identidad de el conjunto y como organización colectiva, donde se pueda desarrollar una horizontalidad para la discusión y la elaboración de alternativas de transformación.
- f) Organización curricular caracterizada por una estructura relativamente invariante, donde las disciplinas siguen siendo el eje del currículo. Donde tampoco se considera la relación de las instituciones de formación con la realidad sociocultural circundante. Papel secundario otorgado a la investigación, considerándosela como una asignatura o área, antes que como una metodología permanente y transversal en el desarrollo curricular.
- g) Contradicciones entre los discursos innovadores y progresistas acerca de los modos de enseñanza y la realidad de los programas e instituciones de formación docente que siguen empleando métodos verbalistas y expositivos. Donde además, se produce una ruptura entre la teoría planteada en las instituciones de formación docente y la realidad educativa propia del sistema escolar. En los siguientes apartados, donde se presentan las dimensiones a las que hacíamos referencia, profundizaremos estos aspectos críticos.

Cultura de las instituciones de formación docente

En el caso de Latinoamérica se da la particularidad de contar con una diversidad de situaciones con relación a las instituciones que están a cargo de la formación docente. Es decir, existen países como Brasil, que cuentan con Escuelas Normales y Universidades para los primeros años de la educación básica y para los años posteriores, respectivamente; experiencias que pasaron de las Normales a las Universidades Pedagógicas como México y Colombia; países donde la formación docente se da casi con exclusividad en las Universidades como es el caso de Chile; experiencias como la de Cuba que mantiene la estructura de Institutos terciarios, pero con un sistema organizativo propio del modelo universitario; procesos de terciarización que comenzaron en los años 90, como es el caso de Bolivia y Ecuador; o, países donde la formación docente recae mayoritariamente en los Institutos Terciarios No-universitarios, como sucede en la Argentina. Sin embargo, y a pesar de las diferencias, hay ciertos rasgos que permanecen invariantes en todas las experiencias, que en general conciben a la formación docente como en un modelo tradicional al que hay que superar. El neoliberalismo plantea la superación de este modelo tradicional para convertirlo en un subsistema eficiente, lo cual permitirá modificar, por consecuencia y de modo automático, la toda la realidad educativa, ganando en calidad y eficiencia. Sin embargo, estas propuestas de reforma neoliberal, dejan afuera cuestiones básicas como el salario y las condiciones de trabajo docente en general, y el derecho esencial a la educación del que deben gozar todos sujetos sociales sin distinción. Si bien desde nuestra perspectiva,

Copyright © Escuela hacia nuevos rumbos

compartimos las generalidades del diagnóstico que se hace acerca de la formación docente en América Latina, pensamos que toda transformación, contraria al planteo neoliberal, debe partir por reconocer la trayectoria histórica de las instituciones de formación docente; integrar a los educadores como protagonistas del cambio, y proponer un proyecto de educación inclusivo, al servicio de los sectores populares y no a la lógica de los mercados. En este sentido, también se debe considerar la democratización de las instituciones; la inserción y articulación de las mismas con la comunidad sociocultural donde se insertan; la institucionalización y organización de un espacio que favorezca la articulación horizontal de las instituciones formadoras.

Con respecto a los diagnósticos que en los últimos tiempos se vienen presentado, coincidimos con la caracterización de algunos de los aspectos que Rosa María Torres presenta como propios del modelo a modificar:

- Cada nueva política, plan o proyecto empieza de cero, desconociendo o despreciando el conocimiento y la experiencia acumulados en intentos previos realizados dentro y fue del país, la región y el mundo.
- Aísla la formación de otras dimensiones del quehacer docente, tales como salarios, condiciones de trabajo, mecanismos de promoción, asuntos legales y administrativos, etc.
- Se desentiende de las condiciones reales y de los puntos de partida de los educadores, sus motivaciones, intereses, necesidades, saberes, disponibilidades, preferencias, etc.
- Adopta un enfoque vertical y autoritario, ubicando a los educadores únicamente en un papel pasivo de receptores, capacitadores y ejecutores, evitando la consulta y la participación de los educadores en el diseño y discusión de su propio plan de formación.
- Tiene una propuesta homogénea para "los educadores" en general, sin reconocer la diversidad y la necesidad, por tanto, de variantes (curriculares, pedagógicas, administrativas) ajustadas a las realidades y necesidades específicas de distintos grupos de educadores.
- Se dirige a los educadores de manera individual antes que a los educadores como colectivos, al equipo de trabajo o a la institución escolar como un todo.
- A estas consideraciones, incorporaríamos, desde nuestra perspectiva, que no se ha tenido en cuenta la importancia de considerar a la formación docente como un todo que permita la articulación horizontal de las instituciones que la conforman; y tampoco se ha considerado la necesidad de la articulación con la comunidad y el contexto sociocultural.

El trabajo pedagógico en la formación docente

Otro es espacio de reflexión crítica entorno a la educación en general y de la formación docente en particular, y del cual también CTERA ha participado activamente, es la Confederación de Educadores Americanos (CEA). Desde este lugar, se ha promovido fundamentalmente una perspectiva cuyo énfasis está puesto en la influencia de las variables económicas y políticas para llevar a cabo el análisis de la problemática. En este sentido, coincidimos con el planteo de la CEA, que sostiene fundamentalmente que las transformaciones de la formación docente, ocurridas en los últimos años, se enmarcan en un proceso de inversión centrado en la "cosas" más que en las "personas". La formación docente no ha estado ajena a políticas educativas que han priorizado la inversión en infraestructura, nuevos edificios, tecnología, materiales didácticos, antes que en mejorar las condiciones de trabajo y profesionales de los educadores. Políticas educativas, que además han estado pensadas desde una mirada del corto plazo y de ninguna manera plantean una transformación de largo plazo. Las reformas en la formación docente tienen en su propio seno, la semilla del fracaso, ya que las mismas han estado organizadas de modo vertical y exclusor de los protagonistas que llevan adelante en el aula las reformas. El proceso de transformación en Latinoamérica ha estado caracterizado por la implementación de recetas y resoluciones técnicas que los especialistas elaboran para ser aplicadas en cualquier contexto. Y esto, en la formación docente, se ha constituido en uno de los principales obstáculos para su transformación ya que, por un lado, se desconocen las capacidades de los docentes para

Copyright © Escuela hacia nuevos rumbos

proponer reformas de la realidad circundante y por otro, se producen serias brechas entre los docentes ideales que se plantean en las reformas y el docente real, con sus particularidades y diferencias, que cotidianamente produce el fenómeno educativo. Evidentemente, se pasa por alto el hecho de que la educación es un proceso sociohistórico concreto, situado, y con dinámicas propias que merecen ser consideradas El trabajo docente se ve afectado porque las reformas educativas son presentadas como un "paquete" que puede ser aplicado en cualquiera de los países dependientes de Latinoamérica, a modo de receta o protocolo que, mas que responder a las necesidades educativas de la población, no hace más que procurar un sistema que permita por sobre todas las cosas, cumplir con las imposiciones de los organismos de financiamiento internacional. Entre las principales "recomendaciones" que provienen de estos organismos, se incluyen: reducción de los ministerios; descentralización en la institución escolar; congelamiento de los salarios o incremento del mismo vinculado al desempeño; incentivos específicos; incremento del tiempo de instrucción y de proporción maestro-alumno; sistema nacional de evaluación del rendimiento escolar; mayor participación de las empresas privadas en educación. Otro rasgo característico del procesos de reformas iniciado en América Latina, consiste en creer que los cambios impuestos desde los lugares de poder, devienen mecánicamente en el mejoramiento de la tan ansiada calidad educativa. Y el fracaso de las mismas se atribuye perversamente a las propias víctimas -en este caso a los educadores- por no adecuarse a los modificaciones o "presentar resistencia al cambio". Este sesgo en la mirada neoliberal, se debe además, a que no se desarrollan procesos de investigación evaluativa de las reformas, sino que las políticas y sus procesos de implementación, parten sistemáticamente, de un desconocimiento de la realidad que se pretende transformar.

Desarrollo curricular en la formación docente

La formación docente en Latinoamérica presenta distintas concepciones acerca del desarrollo curricular y los tipos de conocimientos, que caracterizan a cada momento de la trayectoria histórica de la misma. Estas concepciones surgen, se desarrollan, varían y permanecen con diferentes énfasis en cada uno de los momentos, sin que el advenimiento de alguna de estas concepciones signifique el reemplazo y la desaparición definitiva de las otras. En palabras de Tenti (1988), consideramos que "cada paradigma pedagógico, y cada época histórica 'dosifica' de un modo diferente cada uno de estos componentes." Por lo planteado, tenemos que en la actualidad se da la coexistencia de un curriculum para la formación docente que en la región presenta rasgos propios de "tradición normalizadora- disciplinadora", "tradición académica", y la "tradición eficientista", (Davini 1995). Como consecuencia de esta situación, hoy tenemos que en la formación docente, se caracteriza por el énfasis en la transmisión de información que liga aprendizaje con la asimilación pasiva de dicha información. La visión de esta formación es estrecha e instrumental, pues se encamina hacia la preparación del educador como técnico y operador, y no como un sujeto social que comprende como desempeñarse en su campo y contexto de trabajo y es, a la vez, capaz de identificar y resolver aquellos problemas que surgen en estos. El desarrollo curricular de la región se ha caracterizado también por negar la experiencia previa y el conocimiento de los educadores, en lugar de partir y construir teniéndolos en cuenta para lograr una superación integradora de los mismos. En este sentido, también se ha desentendido de las condiciones reales y las particularidades de cada contexto donde se desempeñan los educadores. Hay un énfasis puesto en el conocimiento de tipo académico y teoricista, despreciándose la práctica educativa como la fuente más importante que tienen los educadores para continuar aprendiendo y producir nuevos conocimientos acerca de la misma. Se produce también una disociación entre contenidos y métodos, saber general y saber pedagógico, sin percibir la inseparabilidad que se debe dar en todo proceso de aprendizaje, entre el conocimiento propio de cada disciplina y los modos de enseñarlos.

A modo de conclusión

Copyright © Escuela hacia nuevos rumbos

En América Latina, la formación docente sigue siendo un apéndice de los procesos de reforma iniciados y se la ha considerado como una etapa secundaria en la transformación de los sistemas educativos en general. Todo cambio impulsado en este campo, ha estado orientado más por los requerimientos de las políticas neoliberales que por la verdadera importancia que significa mejorar el subsistema de formación docente, teniendo en cuenta las condiciones de trabajo y los intereses de los sectores populares. En este contexto que se presenta como desalentador, existen, sin embargo, fenómenos socioeducativos que, a pesar de ser embrionarios, no dejan de ser significativos y merecedores de ser contemplados en este diagnóstico. Nos referimos al surgimiento en América Latina, de nuevos modos de organización de los educadores, basados en la conformación de redes que permiten realizar intercambios y producciones colectivas de conocimientos acerca de las propias prácticas, a efectos de criticarlas, mejorarlas y transformarlas, a partir de un procesos de participación protagónica. Tal es el caso de la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (Colombia), el Programa de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (México), la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Argentina), la Red de Investigación en la Escuela (Brasil), y redes que abordan la problemática de la lengua materna (Chile y Perú). Estos nuevos movimientos son alternativas de formación, cuyo factor común es el desarrollo de proyectos de innovación de la práctica docente e investigación educativa, mediante la participación colectiva de los educadores en sus propias aulas y en la creación de redes a nivel local, nacional y regional. Estas experiencias parten por considerar los saberes de los educadores y replantean los modos tradicionales y característicos del modelo hegemónico, en cuanto al papel de las instituciones formadoras, los vínculos entre éstas y las escuelas, las condiciones de trabajo, el papel de la investigación en las instituciones de formación docente posterior y fundamentalmente, los modos verticalistas con que hasta ahora se impulsaron todas las reformas educativas. Con estos modos de trabajo y con la participación de las organizaciones que tienen entre sus principales objetivos la defensa de los derechos de los sectores más desprotegidos de la sociedad actual, es posible replantear un subsistema de formación docente para Latinoamérica que:

- Parta por reconocer la importancia que significa hacer participar activamente a los educadores en todo el proceso de formulación de las políticas educativas de formación docente. Es decir, entender al educador no como un destinatario sino como un sujeto social, cargado de conocimientos y experiencias que harán de toda propuesta de transformación, un proyecto viable.
- Parta por reconocer la autonomía de los trabajadores de la educación para su desempeño en las instituciones de formación docente, y la necesaria recomposición de las variables que afectan el puesto de trabajo, tales como salario, condiciones ambientales, derechos sociales, estabilidad, profesionalización.
- Se base en un desarrollo curricular de la formación docente, acompañado de los cambios y modificaciones curriculares del sistema escolar general. Donde la reflexión crítica acerca de la propia práctica educativa, sea el principio de todo intento de superación con respecto a la misma. Y donde se superen los modelos homogeneizantes, a partir de desarrollos curriculares basados en la diversidad de modalidades y contenidos. Aquí es importante remarcar que la necesidad de lograr un sistema unificado de formación docente no implica impulsar la uniformidad, sino unidad de la diversidad.
- Sostenga un sistema formador donde la dinámica de las instituciones, esté atravesada y a la vez incida, en los procesos socioculturales propios de los contextos en donde están insertas. En definitiva, pensamos en una formación docente permanente, planificada a largo plazo, que permita superar la fragmentación entre formación inicial y en servicio, las estrategias cortoplacistas, y las dicotomías que se presentan, de modo falaz, como irreconciliables.

Bibliografía

- Confederación de Educadores Americanos (1998): XVI Congreso de la CEA. Los desafíos Sindicales y la Educación para el siglo XXI, Editorial del Magisterio "Benito Juárez", México.
- Cardelli J. (1999): "Reflexiones críticas para una política nacional de formación docente", Cuadernos de Educación, Serie Formación Docente, Año 1, Nro. 2, CTERA, Buenos Aires.
- Davini M. C. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Buenos Aires.

Copyright © Escuela hacia nuevos rumbos

- Diker G. y Terigi F. (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Paidós, Buenos Aires.
- Duhalde M. A. (2000): "Red de docentes que hacen investigación educativa", Cuadernos de Educación, Serie Formación Docente, Año 2, Nro. 3, CTERA, Buenos Aires.
- Messina G. (1999): "Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa", Cuadernos de Educación, Serie Formación Docente, Año 1, Nro. 1, CTERA, Buenos Aires.
- Tenti E. (1988): "El oficio del maestro. Contradicciones iniciales", en Maestros. Formación, práctica y transformación escolar, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Torres, R. M. (1996): "Formación docente: Clave de la reforma educativa", en Nuevas formas de enseñar y de aprender. Demandas a la educación inicial de los educadores, UNESCO-OREALC, Santiago.
- UNESCO-OREALC (1995): "Jornadas de reflexión pedagógica: formación docente inicial para los profesores de la educación básica. Consulta de expertos", Informe final, UNESCO- OREALC, Santiago, 24-26 de enero (mimeo).

Referencias:

- 1 Artículo publiado en Cuadernos de Pedagogía N°308, Dic. 2001, Barcelona.
- 2. A partir del año 1995 se comienza con el desarrollo del Proyecto Regional de Investigación F.I.D.E.B. (Formación Inicial Docente para la Educación Básica), del cual participan todos los Ministerios de Educación de los distintos países y por primera vez se invita a un proyecto de esta naturaleza a Confederaciones Nacionales de Educadores como es el caso de CTERA (Argentina) y FECODE (Colombia). Esto se convirtió en uno de los primeros pasos seguidos por CTERA, que permitieron consolidar el espacio de reflexión y análisis y participar estableciendo contactos a los efectos de comenzar a construir nuevos conocimiento al respecto y, en definitiva, constituir una perspectiva propia, también para el caso de la formación docente.
- 3 Estas definiciones constituyen una apretada síntesis de los principales puntos abordados y analizados en sucesivos documentos elaborados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, en relación a la formación docente y en el marco del Proyecto Regional de Investigación F.I.D.E.B.

Copyright © Escuela hacia nuevos rumbos