

La formación docente. Temas, debates y escenarios de prioridades

Sánchez Carreño, José

Universidad de Oriente - Venezuela / jsanchezc239@gmail.com

Finalizado: Cumaná, 2012-03-10 / Revisado: 2012-05-10 / Aceptado: 2012-06-20

Resumen

Cuando se analizan los diseños curriculares que desarrollan las instituciones de formación docente se evidencia que en su mayoría están centrados en la asignaturización de contenidos y en enfoques lógico-instrumentales con énfasis en la simplificación y fragmentación del conocimiento. Así, la institución formadora se convierte en una agencia de legitimación social, reproductora y transmisora de verdades absolutas. Frente a estos planteamientos se hace indispensable la búsqueda de propuestas que rompan con el predominio academicista y la orientación positivista y que a su vez viabilicen procesos de transformación centrados en la verdadera participación, el crecimiento en libertad, la solidaridad y el encuentro con el otro, una práctica pedagógica que apunte hacia el cruce de saberes, hacia la generación de prácticas potenciadoras de experiencias y vivencias, en la que la investigación sea el eje que transversalice la formación inicial, la permanente y la de los formadores.

Palabras clave: formación docente, currículo, investigación.

Abstract

TEACHER EDUCATION: ISSUES, DEBATES AND PRIORITY SCENARIOS

When analyzing curriculum designs that are developed by teacher training institutions, it is obvious that most of them are focused on content organization through specialized subjects, and approaches that emphasize an instrumental logic which promotes the simplifying and fragmentation of knowledge. Therefore, educational institutions become agencies of social legitimation, reproduction and transmission of absolute truths. When confronting these approaches, it is essential to seek proposals that disrupt the dominant academy and its positivist orientation, to state, in turn, new conditions that allow transformation processes focused on real participation, the growth in freedom, solidarity, and encountering the other. Such pedagogical practice points toward the intersection of knowledge, the generation of practical and life-enhancing experiences, where research is the axis that transverses initial and permanent education of teachers and teacher-trainers.

Key words: Teacher education, curriculum, research.

Résumé

FORMATION DES ENSEIGNANTS : THÈMES, DÉBATS ET SCENARIOS DE PRIORITÉS

Lorsqu'on analyse les programmes des institutions chargées de la formation d'enseignants, il est évident que la plupart se concentrent sur le contenu des matières et sur des approches logiques-instrumentales dans lesquels l'accent est mis sur la simplification et la fragmentation du savoir. Ainsi, l'institution formatrice devient une agence de légitimation sociale qui reproduit et transmet des vérités dites absolues. Face à ces critères, il est indispensable de rechercher des propositions qui rompent avec la prédominance académique et l'orientation positiviste, au même temps qu'elles apportent des processus de transformation centrés sur la vraie participation, la croissance en liberté, la solidarité et la rencontre de l'autre ; de mettre au jour une pratique pédagogique qui vise l'échange des connaissances, qui favorise la génération d'expériences et de faits de vie, où la recherche soit l'axe de la formation initiale, la permanente et celle des enseignants.

Mots-clés: formation des enseignants, curriculum, recherche.

1. Introducción

Desde principios de los 90, multiplicidad de voces sostienen que las reformas educativas establecidas en Latinoamérica y El Caribe centran la mirada en un docente que ontológicamente quizás no exista. Algunas de las políticas que han sustentado estas reformas plantean una tipificación o prototipo de educador para generar cambios en la práctica pedagógica. Se trata de un docente que transversalice los saberes, las experiencias y el sociosimbolismo de la vida. Se hace necesario, entonces, un proceso formativo que establezca las dimensiones epistemológicas, políticas y axiológicas, requeridas para ello. Por esto, es tiempo de distinguir el fondo constitutivo de lo que verdaderamente debe ser transformado: la racionalidad.

Es que el quehacer del docente se ha reducido por lo general al desarrollo de destrezas técnicas, a la aplicación de un conjunto de reglas para orientar la conducta de los educandos y, de esta forma, restringir el proceso de aprendizaje. Pero el clima de la época precisa un docente que transite otros espacios, que explore mundos negados por la institución educativa. Es necesario superar los enfoques de corte estructural predominantes, enfoques que privilegian lo predefinido por la tradición en desmedro de las necesidades, intereses y particularidades de quienes allí cohabitan. En consecuencia, el discurso escolar está escindido; por un lado, el docente hace énfasis en prédicas distintas de la vida cotidiana, mientras por otro el estudiante siente la escuela como una organización prisionera del pasado.

Es vital, como lo acota Carmona (2008), hacer un replanteamiento profundo de la racionalidad pedagógica dominante y asumir que la práctica educativa es diálogo intercultural, dialéctica comprensiva, crítica reflexiva; que es, en definitiva, coherencia de pensamiento.

2. Formación inicial del docente

Al revisar los diseños curriculares, presentes en nuestras instituciones formadoras de docentes, encontramos que en la mayoría predominan los programas con enfoques enciclopedistas, recargados y excesivamente fragmentados, en los que la reproducción y transmisión de saberes se acomodan a una organización disciplinar

que se manifiesta en un currículo ordenador de asignaturas o de redes conceptuales alejadas de la complejidad del mundo. Esto ha generado una desconexión entre lo enseñado en los cursos de formación y lo requerido en las prácticas pedagógicas, en las instituciones escolares. Existe, pues, un divorcio entre el discurso pedagógico, por lo general creativo e innovador, y la acción docente anclada en una repetición constante con muy pocos cambios sustantivos. El docente, por su parte, se ha convertido en un consumidor de cursos y talleres, un repetidor de teorías y un ejecutor de planes elaborados por otros.

De esta forma, cada asignatura se percibe como una parcela inconexa, como prerrequisito o simple protocolo administrativo y acumulativo de información. Esta acumulación de contenidos presentes en los programas, con objetivos definidos en términos de conducta observable y estrategias metodológicas diseñadas para reiterar pautas culturales y estrategias evaluativas legitimadoras, despliegan en los espacios educativos todo un sistema que privilegia la reproducción cultural. Así, la institución formadora de docente se convierte en una agencia de legitimación social.

Los docentes no pueden seguir formándose como reproductores y transmisores de conocimientos establecidos como verdades absolutas ni para aceptar “dogmas y modas pedagógicas”. Al contrario, como lo señala Imbernom (1998), deben ser formados para romper tradiciones y desarrollar capacidades reflexivas por cuanto en este mundo complejo las dudas, la incertidumbre y la divergencia son elementos sustanciales con los que debe convivir e interactuar el profesional de la educación.

De allí que resulte imprescindible la búsqueda de propuestas alternativas emergentes que rompan con el predominio academicista y fragmentario del conocimiento, que viabilicen, de acuerdo con Sánchez Carreño (2001), un proceso de transformación en las instituciones formadoras de docentes centrados en la verdadera participación, el crecimiento en libertad, la solidaridad y el encuentro con el otro.

Apostemos entonces por una pedagogía que reconozca el derecho a la duda y que se exprese más allá de la escolarización e interactúe con lo heterogéneo. Una pedagogía que supere lo

meramente curricular, que trascienda la disciplina, que permita la construcción de saberes mediante la discusión, la confrontación en y desde la realidad; una práctica pedagógica en la que las estrategias no puedan ser definidas a priori, sino en atención a los objetos de investigación, a las situaciones vivenciales del contexto, a los contenidos problematizados (Pérez Gómez, 1983), en la que las estrategias se elaboren en el transcurso de los hechos y en función del conocimiento que se va generando; una práctica, en suma, que reconozca lo plural, lo diverso de la realidad educativa y que considere la sensibilidad del otro.

En este sentido, los diseños curriculares para la formación del docente deben estar centrados básicamente en planteamientos que generen prácticas potenciadoras de experiencias, de vivencias, donde la investigación sea el eje que proporcione al sujeto en formación los elementos que le permitan ir en búsqueda de la necesaria transformación del ámbito educativo haciendo investigación respecto a su conocer-hacer-convivir y el de sus futuros estudiantes. Se debe optar por la investigación como eje de la formación por cuanto se opone a los diseños tradicionales centrados en transmitir al estudiante en formación, conocimientos prescritos. Hay que superar en los procesos formativos la orientación positivista y la racionalidad tecnocrática para transitar hacia una racionalidad crítica. Es indispensable, romper con esa razón instrumental y trabajar en el contexto de una razón crítica con respecto a la investigación.

De acuerdo con las premisas anteriormente señaladas, nos inscribimos en los planteamientos de Bedoya (2000) y Magendzo (2003), quienes enfatizan la necesidad de una investigación integradora que propicie la creatividad y la crítica del saber a fin de superar el enfoque asignaturista y el modelo transmisionista. Para ello se debe orientar la formación con una auténtica actitud investigativa que supere los obstáculos epistemológicos encontrados por el futuro formador en los planes de estudio.

Así la investigación se constituiría en una herramienta esencial para el docente en el desarrollo de la creatividad en sus estudiantes a fin de que puedan confrontar y relacionar sus interpretaciones y llegar a planteamientos que vinculen lo teórico con lo práctico.

Esta aseveración es apoyada por Azócar (1993), cuando señala que

La investigación le permitirá al docente abandonar el dominante carácter memorístico repetitivo, alejándolo de la rutina como simple dador de clases y procurando que la problematización del conocimiento como punto de partida de la enseñanza no quede en el mundo de las ideas y teorías "comprendidas" por el alumno, sino que trascienda al terreno de una práctica pedagógica confrontadora y transformadora. (p. 12).

La investigación representa, entonces, una propuesta para indagar la realidad, articulándola con las necesidades cognoscitivas, no como simple referencia a "un conocimiento", a un contenido disciplinar, sino como una alternativa según la cual lo real constituirá el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta es la vía para conectar al estudiante con su verdadero contexto socio-cultural y el rescate de su propia identidad.

Un currículo pensado desde esta perspectiva debe definirse como una crítica al saber acumulado, como una ruptura con lo prescrito, lo dicho, lo dado. De allí que la formación del docente tenga que apostar hacia el cruce de saberes y de valores como construcción humana y estar imbricada con los diálogos intersubjetivos, con contenidos emergentes, en fin, con nuevos ámbitos culturales que enriquezcan las experiencias de los docentes. Consideramos que los diseños curriculares, tal como acotan Sánchez Carreño y Pérez Luna (2005), deben estar inscritos en una metodología basada en la investigación-innovación por cuanto vincula al participante con su realidad, con los procesos que requiere el futuro docente para su formación, con los conocimientos que debe aprender y con situaciones que lo lleven a planificar y realizar investigaciones.

El marco operativo en el cual se inscribe un proceso centrado en la relación investigación – innovación debe estar por tanto fundamentalmente afianzado en la adquisición de conocimientos, técnicas y habilidades para la investigación. Ello hace necesaria la implantación de estrategias sustentadas en la investigación-acción y en métodos tales como la etnografía, las historias de vida, la observación participante, entrevistas y la técnica de proyectos. Estas estrategias permitirán la interacción permanente entre docentes, estudiantes y comunidad de manera tal que la práctica pedagógica se enriquezca con elementos

de la realidad, del medio social y del ámbito local y regional.

3. Formación permanente del docente

Si aceptamos que la docencia es un ejercicio colectivo, admitimos que responde a un proyecto común y a las necesidades de formación permanente todo ello en estrecha sintonía con las propuestas que tiene la escuela como institución. Desde esta óptica, consideramos que “la formación permanente debe estar centrada en la escuela, entendiendo que ese es el lugar prioritario de formación, a partir de las necesidades pautadas y expresadas por todos sus miembros.” (Sánchez Carreño, 2003, p. 96).

Consideramos que la formación del docente en ejercicio no puede sustentarse solamente en la adquisición de conocimientos sino también en el análisis y en la reflexión crítica a objeto de propiciar la innovación de la práctica educativa. De allí que cualquier proceso formativo deba tomar la escuela como eje, lo cual implica una permanente indagación colaborativa y un ejercicio de autonomía. Tal planteamiento se fundamenta en las aseveraciones hechas por Vaillant y Marcelo (2001), de acuerdo con quienes se debe

Entender la escuela como el lugar donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza. El hecho de que este tipo de formación se lleve primordialmente en la escuela y durante el tiempo escolar, hace que exista inicialmente una mayor implicación del profesorado. (p. 107)

La escuela debe ser entonces el motor de la formación, siempre y cuando se asuma de manera colectiva y en atención a la dinámica y flexibilidad de la práctica pedagógica. Asumir la formación en y para la escuela implica trabajar colectivamente, convertir cada actividad, cada estrategia, en tema de reflexión, investigación y formación permanente.

Es aquí donde el proyecto educativo se constituye en la estrategia de verdadera y auténtica participación, siempre y cuando sea visto como herramienta colectiva, como propuesta de trabajo que debe partir de las necesidades de los docentes y cuyo propósito fundamental esté orientado a propiciar la innovación en la práctica pedagógica.

Pero debemos estar claros en que asumir la formación permanente utilizando el proyecto como eje central implica contar con docentes afectivos, interactivos, sensibles, que privilegien el carácter dialógico-didáctico en los contextos pedagógicos,

con capacidad para trabajar en equipo, que comprendan que cada uno tiene derecho a ser distinto a los demás, un docente que vea al otro no desde su propia perspectiva, sino teniendo en cuenta las carencias y conocimientos de ese otro; docentes que tengan la capacidad creadora para superarse a sí mismos, para identificar sentimientos y emociones, buscar la esencia de las cosas, mantener la mente abierta hacia nuevos conocimientos, hacia las relaciones diversas, para disfrutar las pequeñas y grandes eventualidades de la cotidianidad. El conjunto de estas cualidades es lo que va a estimular la práctica investigativa y el trabajo colectivo para la elaboración de los proyectos.

Desde esta óptica, se requiere de una verdadera y auténtica participación, lo que significa la construcción colectiva que involucra reflexión, diálogo, experiencia y, sobre todo, reconocimiento del proyecto institucional como estrategia para la formación y crecimiento del colectivo. Así lo señala Pérez Esclarín (1996) cuando sostiene que “El proyecto educativo viene a ser un instrumento estratégico de cambio permanente, un camino colectivo de reflexión, investigación y acción que aterriza y concreta la visión de educación y de escuela que tienen los miembros de una determinada comunidad” (p. 211).

Se necesita asumir el proyecto como una acción en conjunto que favorezca la reflexión y la generación de propuestas por parte de los actores involucrados en busca de mejorar su práctica pedagógica. En este sentido, reivindicamos el papel del docente como investigador, como creador de experiencias para la producción de conocimientos, que potencie el trabajo dentro y fuera del aula haciendo a todos partícipes de las actividades cotidianas, desde plantear los problemas hasta la reflexión y búsqueda de sus posibles respuestas. Estos planteamientos permiten la apertura de espacios tanto para los saberes como para una formación compartida desde un currículo escolar en permanente socioconstrucción, lo que significa desarrollar la investigación como proceso de intersubjetividades. Bedoya (2000) nos alerta al respecto sobre la necesidad de entender la práctica del docente como articulación de proyectos de investigación, como procesos de comprensión y transformación de la misma realidad educativa.

Un currículo pensado en la escuela desde la perspectiva de la investigación debe ser concebido

en consecuencia como una crítica al saber acumulado, a la intencionalidad impuesta por la institución escolar. Dicho de otro modo, se trata de romper con lo establecido y hacer énfasis en los verdaderos problemas y en abordar las distintas temáticas a través de proyectos educativos. En ese sentido, Álvarez y González (2003) proponen

un currículo que abandone los contenidos tradicionales y diseñe proyectos educativos focalizados en las habilidades del pensamiento. En las operaciones intelectuales, en el desarrollo de destrezas cognitivas, en los procesos dinámicos de aprendizaje, en la relación e interpretación de situaciones problemáticas propias de las creencias a solucionar por los alumnos en los conceptos previos de los estudiantes, en los aprendizajes significativos. (p. 82).

Estos proyectos vendrían a representar los lineamientos básicos para que el diálogo y la deliberación suministren los insumos requeridos que permitan generar reflexiones no circunscritas a los sesgos propios, sino hacia una perspectiva que trascienda hacia la búsqueda de nuevos parámetros de acciones.

En síntesis, consideramos que un proceso de formación que tenga como principal estrategia el desarrollo del proyecto educativo en la escuela debe provocar experiencias que le permitan al docente convertir la práctica pedagógica en la fuente de formación permanente y de generación de conocimientos que, mediante la investigación, sistematización, teorización y evaluación, posibilite la producción de nuevos saberes y haceres.

4. El formador de formadores

Otro aspecto sumamente importante y no muy investigado en el área de la formación docente es el referido al formador, es decir, los profesionales que forman docentes para trabajar en Educación Inicial, Primaria, Básica, Media Diversificada y Profesional: el profesional que labora en las Escuelas Normales Superiores, en los Institutos de Formación Docente, de Pedagogía y en las Escuelas de Educación Universitaria.

Desde nuestra óptica, en el formador es vital la conjunción de tres saberes: el disciplinar, el pedagógico y el experiencial. El disciplinar está vinculado con la reflexión que hace el docente acerca del conocimiento de su propia disciplina, de lo que enseña y desde qué perspectiva lo hará. El pedagógico tiene que ver con la manera en que el formador comunica las reflexiones sobre la disciplina, con cómo enseñar a sus estudiantes

a aprender. El experiencial se caracteriza por lo vivido, por la posibilidad de transversalizar aquello que conoce con lo que acontece en la realidad.

Esa articulación de saberes se convierte en disposición, en descubrimiento; en palabras de Zambrano (2009), “en una forma de ser y estar en este mundo. Es un viaje que sólo sabe y puede vivir, quien lo emprende. Narrarlo puede ofrecernos algunas pistas para lograr emprender un modo, una forma, una manera de formarse” (p. 53).

Como responsables de nuestra formación y la de los futuros educadores debemos apropiarnos de una postura que nos permita tomar en cuenta lo múltiple, diverso y dinámico de la realidad educativa, en atención a nuestra práctica pedagógica y siempre con una sensibilidad tal que permita atender la subjetividad del otro. El formador, de acuerdo con Pérez Gómez (1983), “Se impregna de los acontecimientos, intercambios y significados compartidos a lo largo del desarrollo del programa; trabaja con un observador implicado, evocando, recogiendo y organizando información; confrontando opiniones; ofreciendo alternativas” (p. 429).

En consecuencia, es necesario pensar en acciones transformadoras que generen las condiciones para que los formadores examinen de manera permanente sus marcos conceptuales y prácticas pedagógicas. De allí que resulte vital propiciar verdaderos espacios de discusión, intercambio y producción de conocimiento entre educadores, especialistas e investigadores a fin de diseñar estrategias conjuntas en el ámbito de desarrollo de los formadores que sean verdaderos agentes de cambios y que pueden ayudar a dinamizar en las instituciones de formación docente procesos innovadores y transformadores.

Consideramos que este es el camino a seguir en la búsqueda de un saber que privilegie la creatividad, rompa con esa relación docente-estudiante que cercena la reflexión y obstaculiza la imaginación. Es preciso que la formación del formador se imbrique con la de los estudiantes de manera tal que el debate, el diálogo, generen verdaderas transformaciones en el ámbito educativo.

Insistimos en que el formador, como trabajador de la cultura, debe enrumbar su práctica hacia la creación de un clima al interior del aula que propicie en los participantes una actitud abierta hacia el conocimiento, valorando y compartiendo los elementos de su cotidianidad.

Por ello, durante la formación se despliega un proceso de saberes que deben ser interpelados, resignificados y revisitados. Es necesario, entonces, que se dé cabida a la alteridad como posibilidad para la fecundidad. El formador no puede desdeñar ni obviar el mundo de vida ni las experiencias del sujeto en formación puesto que ambos aprenden cuando intercambian esos saberes. Resulta vital por tanto reivindicar el sentido de la experiencia como fuente de conocimiento. No es empirismo, son saberes que no pueden estar legitimados por el poder autoritario y jerárquico, saberes que exigen diálogo y participación crítica.

5. Algunas notas conclusivas

En una práctica pedagógica verdaderamente transformadora se requiere favorecer la diversidad y propiciar aprendizajes relevantes. Esto conlleva la consideración de las diferentes historias, expectativas y experiencias de vida de los estudiantes. Sólo así se concibe una concepción diferente en el desarrollo de la profesión.

Los diseños curriculares de los institutos de formación docente deben estar orientados hacia el desarrollo de la autorresponsabilidad, creando las condiciones para investigar y estudiar, un currículo en el cual la investigación constituya la base de la enseñanza y el aprendizaje.

Un proceso de formación permanente centrado en el escuela debe apostar, de acuerdo con Imbernon (1998), por nuevos valores. Frente a la dependencia y la independencia, se propone la autonomía y la interdependencia; frente a la atomización y el aislamiento, la comunicación; frente al individualismo, la cooperación; frente a la dirección externa, la autorregulación y la crítica colaborativa.

Asumir la escuela como centro de formación va más allá de una simple estrategia basada en un conjunto de técnicas y procedimientos, por cuanto implica, además de una constante indagación cooperativa, una carga ideológica de actitudes y valores.

Una propuesta de formación permanente cuyo epicentro sea la institución escolar debe disponer de capacidades institucionales de planificación y gestión permanente para realizar el trabajo y de un clima escolar que consolide una comunidad de objetivos, responsabilidades y compromisos.

Las instituciones de formación docente deben establecer vínculos estrechos con las escuelas para subsanar las contradicciones que se generan en su interior. Los formadores por lo general desconocen la verdadera praxis educativa que llevan a cabo los docentes en las aulas. De allí que, insistimos, el desarrollo de habilidades para la investigación, el conocimiento en detalles de los programas de las áreas en las escuelas y el mejoramiento de los hábitos de estudios se posibilita si hay mayor acercamiento, más interacción y mayor comunicación entre los diferentes actores del proceso.

Referencias

- Álvarez, C. y E. González. (2003). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio.
- Azócar, T. (1993). La enseñanza de las ciencias naturales en el contexto de la investigación-acción. *Escenario*, 36, 9-16.
- Bedoya, J. (2000). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: Ecoediciones.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: Fundamentos filosóficos. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 13, 125-146.
- Imbernon, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y curriculum*. Bogotá: Magisterio.
- Pérez Esclarín, A. (1996). Proyectos de plantel y calidad de la educación. *SIC*, Año LIX, N° 585, 210-213.
- Pérez, A. (1983): Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno S. y Pérez Gómez., A. (Comps.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal: Madrid. pp. 426-449.
- Sánchez Carreño, J. (2001). La formación docente en Venezuela. Algunos elementos para la discusión. *Laurus*, 7(II), 123-131.
- Sánchez Carreño, J. (2003) La formación permanente del docente en el contexto actual. *Candidus*, 26, 95-98.
- Sánchez Carreño, J. y E. Pérez Luna (2005). Perspectivas actuales en la formación del docente latinoamericano. *Integración Universitaria*, 5(2), 137-151.
- Vaillant, D. y C. Marcelo. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Zambrano, A. (2009). ¿Se puede formar a los profesores? Tres tipos de saber del profesor, formación y capacitación. *Cuadernos Educere*, 7, 45-55.