



DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DEL SIGLO XXI

Mario Leyton Soto

1. CONSIDERACIONES GENERALES

1.1 LA SITUACIÓN EDUCATIVA

La educación en América Latina ha tenido, a partir de la década de los 60, una expansión cuantitativa que permitió el acceso a la educación de vastos sectores sociales hasta entonces postergados. Ello, ocurrió en gran medida debido al Programa de Desarrollo de la Educación Primaria, auspiciado por UNESCO y a los compromisos adquiridos por los gobiernos. Sin embargo, la cobertura plena no solucionó los problemas de calidad y paradójicamente pareciera ser que los agudizó, produciéndose desequilibrios graves que afectan seriamente a la equidad de las oportunidades que deben garantizar los sistemas educacionales. La calidad de la educación “para todos” como lo proclamó la Conferencia de Tomkien, sigue siendo un problema angustiante y una quimera para los sectores de más bajos ingresos de la población en la mayoría de los países de la región. Muchos son los factores que han incidido y continúan haciéndolo en este problema, cuyas expresiones más significativas son las altas tasas de deserción, repitencia y niveles de aprendizaje extraordinariamente bajos en comprensión lectora^(*) y de procesos matemáticos, que son las herramientas fundamentales para el desarrollo cognitivo e integral de los educandos. Todo ello, se traduce en sistemas educativos que van sembrando de fracasados escolares la malla social de la cual emergen no sólo la pobreza sino la cultura de la pobreza y el subdesarrollo.

1.2 SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Paralelo al deterioro de la calidad de la educación se produjo el deterioro de la carrera docente y de la formación docente, a la cual se le atribuyen las mismas deficiencias que al sistema: desarticulada, desactualizada, teórica, enciclopédica, disfuncional e impertinente, desfasada de la moderna tecnología y del conocimiento científico, metodológicamente reproductora del modelo memorístico, pasivo, autoritario de las escuelas y no se ajusta a los profundos cambios que han tenido los sistemas educativos: descentralización, autogestión, adecuación curricular. Esta situación no es producto del azar, sino por razones internas e internacionales. La primera, por negligencia en considerar entre las políticas educativas a la formación docente y que cuando lo hicieron pusieron más énfasis en el impacto inmediato con réditos políticos, que en el largo plazo con impacto en las personas. Las segundas, propiciadas por agencias internacionales más interesadas en el costo-beneficio, se basan en la premisa que los maestros, su formación y remuneración tienen escasa incidencia sobre el aprendizaje de los alumnos en comparación con otros insumos.

^(*) Según Unesco, el 40% de los niños de sexto primario y el 60% de los de cuarto básico no comprende lo que lee.

2. HACIA UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE

Para revertir la situación se requieren, hoy, cambios profundos en la formación docente para poder crear las condiciones que permitan una respuesta orgánica y adecuada de ésta a las condiciones y requerimientos del siglo XXI. Con este propósito, se presentan las siguientes sugerencias:

2.1 POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

En la organización de todo sistema educacional deben figurar con carácter prioritario las políticas de formación docente y con mayor razón cuando se implementan reformas educativas de alcance e impacto nacional. Políticas que apunten a lo sustantivo del proceso formativo, reconociendo el rol prioritario del docente, la responsabilidad que le corresponde al estado, a las universidades, a las organizaciones magisteriales y agencias sociales en formación permanente, inicial y en servicio, en suma que pongan más énfasis en las personas y en los impactos de largo plazo.

2.2 UN NUEVO PARADIGMA

Se requiere de un nuevo paradigma educacional que privilegie el éxito y no el fracaso escolar que tantos y tan profundos y corrosivos efectos tiene en el desarrollo de las personas y del conjunto de la sociedad. Éxito en término de ser más y no tener más; éxito como el desarrollo pleno e integral de las potencialidades de cada persona. En fin, un nuevo paradigma que cree una nueva cultura que focalice la acción en la persona, humanizadora, libertaria y democrática que se sustente en el uso de la razón para dirimir los conflictos; en la autoridad que emerge desde dentro y no desde afuera y desde arriba, en la autodisciplina y en la participación responsable y solidaria con el bien común y respetuosa de los derechos de las personas. Un nuevo paradigma que no sea ni reproductor ni reductor, de tal manera de dar paso en las aulas escolares a una cultura reflexiva, indagativa y constructiva. Un paradigma que efectivamente contribuya a que cada persona logre ser artífice de su propio destino, seguro de sí misma, con autoestima de su valer y con un fuerte sentido de pertenencia social y cultural.

2.3 ENFOQUE SISTEMÁTICO

La formación docente debe superar las críticas que generalmente se le hacen de desactualizada, teórica, enciclopédica, demasiadas asignaturas, demasiado corta o demasiado larga, desfasada de la moderna tecnología, compartamentalizada, aislada de la realidad, dicotomizada entre formación general y formación pedagógica, entre contenido y método, entre entrenamiento y formación, entre enseñanza y aprendizaje, entre formación inicial y formación en servicio, entre formación profesional y práctica, etc. Debe, por consiguiente enfocarse sistemáticamente en el contexto de la formación permanente de acuerdo a una organización curricular interdisciplinaria e integral, holística, flexible y abierta para adecuarse a diversas situaciones y condiciones.

En este sistema de formación docente la formación inicial y en servicio deben ser vistos como partes de un mismo proceso relevante a las necesidades del país y autorregulado. Igualmente, tal como se deben articular vertical y horizontalmente los diferentes niveles del sistema educativo desde la parvularia, se deben articular la administración y el currículo de la formación docente para garantizar coherencia y continuidad entre los diversos niveles y modalidades de formación. Es particularmente importante la vinculación entre parvularia y primaria para facilitar el desarrollo de las potencialidades pedagógicas, ofreciendo, vía el profesor primario o básico, aprestamiento y estimulación temprana a toda la población escolar, y en especial a los niños de los sectores más pobres, que de otra forma no podrían recibirla.

2.4 SITUACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE

Finalmente, la premisa central es que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan.

Además de la formación profesional, propiamente tal, debe darse especial atención a los aspectos laborales y condiciones de trabajo. Los salarios de los profesores han disminuido drásticamente en las últimas décadas, al extremo que en varios países no excede la renta del personal de servicio en los hogares. No es por lo tanto extraño, la falta de interés por la profesión docente de parte de los jóvenes mejor preparados, con lo cual los estándares de selección de los futuros profesores se reducen al extremo de tener que eliminarlos y seguir aceptando a los alumnos con las más bajas calificaciones que, por lo general, provienen de los sectores de más bajos ingresos. Son los deprivados culturales, provenientes del mundo de la pobreza con todas las implicaciones que tiene para formar a las nuevas generaciones que enfrentarán los desafíos del siglo XXI. Son además, en gran mayoría mujeres, porque la profesión docente se ha convertido en fuente de ingreso complementaria en los hogares, vía la madre de familia. Es lo que se ha dado en llamar la feminización de la profesión docente.

La construcción del nuevo modelo educativo acorde con los tiempos y con las demandas del siglo XXI requiere de medidas integrales, radicales y urgentes destinadas a revertir en todos los órdenes, el perfil y la situación actuales de la profesión docente. De otros modos, cualquier reforma con miras a enfrentar los desafíos del siglo XXI quedarán como simples declaraciones de buenos propósitos.

2.5 EL NUEVO ROL DEL DOCENTE

El nuevo rol del maestro está determinado por las tendencias curriculares vigentes que se proyectarán bien entrado el siglo XXI y que se caracterizan por la descentralización y la autonomía de las unidades escolares; currículos diversificados, flexibles y abiertos, orientados por el concepto de necesidades básicas individuales y sociales, pertinentes con el entorno cultural, adecuado a las modernas tecnologías de la comunicación, al desarrollo científico y tecnológico y del conocimiento y la cultura universal; una malla curricular permeabilizada por objetivos transversales tendientes a desarrollar valores de identidad, solidaridad, justicia, democracia, tolerancia en base a temáticas de derechos humanos, medio ambiente, salud, trabajo y otros.

De acuerdo con este nuevo currículo y de quienes hacen propuestas educativas para el siglo XXI, el rol del “nuevo docente” está en el epicentro de la transformación educativa. El docente del nuevo milenio no será el maestro instructor y el maestro enciclopedista del pasado, sino que será un profesional que percibirá su rol como provocador y facilitador de aprendizajes y que asume su misión no en términos de enseñar, sino más bien de lograr que los alumnos aprendan; el profesional que está en capacidad no sólo de interpretar y aplicar un currículo, sino de recrearlo y construirlo él mismo; que está preparado para identificar la variedad de opciones pedagógicas y de contenido que se le presentan a fin de optar por la más adecuada a cada circunstancia, a las particularidades de su grupo de alumnos y del tema tratado (Contreras, 1990); que es capaz de elaborar, cooperativamente un proyecto educativo y un proyecto pedagógico para su escuela; que sabe buscar y seleccionar información; que es capaz de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos y convertirlas en currículo para la enseñanza; que sabe organizar el trabajo en grupo entre sus alumnos y participar y cooperar él mismo en el trabajo grupal con sus colegas; que tiene la capacidad para reflexionar crítica y colectivamente sobre su rol y sobre su práctica; en fin, el “profesor que toma decisiones, investigador en su aula, alguien que resuelve problemas, que opta ante dilemas, intelectual y crítico” (Gimeno Sacristán, 1992:83).

2.6 EL PERFIL REAL

Con el fin de evitar que el perfil ideal no quede una vez más en el ámbito de los grandes deseos, será necesario aterrizarlo a la realidad del “docente actual” y a los sistemas de formación, lo cual implica ajustar las políticas y propuestas educativas al perfil de los “maestros reales”, planteándose una estrategia de cambio gradual para llevar a los maestros a los perfiles y competencias requeridas en el futuro inmediato y con mayor razón, en el siglo XXI.

El perfil diseñado deberá considerar como esencial la “autonomía profesional” del docente, lo cual requiere no sólo formación superior, sino que ella le ha capacitado para cumplir dicho rol profesional y, por supuesto, que las condiciones de trabajo profesionales y materiales, como de incentivos salariales, son las adecuadas.

3. ELEMENTOS PARA REFORZAR LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente presenta una serie de debilidades susceptibles de ser mejoradas, en las actuales condiciones, si convergen hacia ello acciones para superar problemas en el ámbito de las fuentes como de las modalidades y contenidos. Algunos de los refuerzos necesarios, se analizan en esta parte del trabajo.

3.1 FUENTES DE APRENDIZAJE

El nuevo perfil del docente plantea un desafío mayor a las universidades, escuelas normales e instituciones de formación docente en general, como se indica en las orientaciones previamente analizadas. Sin embargo, esta formación puede ser reforzada si se consideran y utilizan apropiadamente otras fuentes de aprendizaje para los maestros. Una primera consi-

deración, es que existen además de la formación sistemática, otras instancias y lugares donde el maestro aprende a enseñar. Uno, es el propio sistema educacional, la escuela y/o colegio, donde hizo sus estudios primarios y secundarios. La calidad de la educación recibida en estas instancias, en gran medida, define la calidad del futuro maestro desde el punto de vista del dominio de conocimientos como de la metodología, porque el aula escolar constituye un poderoso “modelo pedagógico” al cual el profesor tiende a imitar cuando inicia su trabajo. Por ello, el modelo pedagógico tradicional, memorístico, enciclopédico y selectivo se reproduce con tanta facilidad, a pesar de una formación inicial innovadora, lo cual indica la necesidad de enfocar las reformas educacionales de manera sistemática, del sistema educacional en su conjunto.

La “práctica pedagógica” debe ser considerada como parte integral del proceso de formación del docente y no sólo como un requisito burocrático más para titularse. Además, debe ser enfocada como instancia de reflexión y sistematización sobre la propia práctica y, por lo tanto, una fuente de aprendizaje continuo.

3.2 ESTRATEGIAS Y MODALIDADES DE FORMACIÓN

Desde el punto de vista del tipo y modalidades de formación, sería útil considerar las siguientes sugerencias:

Primero: debe ser considerada como un proceso continuo, que se realiza a través de varias instancias (el sistema escolar, la formación docente, la práctica y la autoformación). Un enfoque estratégico que elimina las disyuntivas tradicionales: formación inicial / en servicio; carácter general / especializado; saber la materia / saber enseñar; teoría y práctica; contenido / método, etc. y trabajar en base a prioridades, secuencias y combinaciones más adecuadas.

Segundo: considerar como punto de partida en la formación de los docentes, las necesidades, intereses y demandas de los propios docentes y progresar a partir de ellas en el contexto de las necesidades del propio sistema educativo. Esto es particularmente importante en el perfeccionamiento en servicio, si se considera que los docentes han acumulado una gran cantidad de experiencias prácticas y conocimientos, muchos de los cuales son de gran valor para superar los problemas educativos de los pobres.

Tercero: la formación docente debe diversificarse y abrirse a las nuevas posibilidades que ofrece la investigación y la tecnología. Se deben utilizar estrategias combinadas para atender poblaciones cada vez más heterogéneas, especialmente de los sectores marginados. Igualmente, se deben aprovechar experiencias exitosas y constatar en terreno el cambio en funcionamiento como fuente inspiradora más que replicadora.

Cuarto: la formación docente debe considerarse como un proceso permanente de reflexión-acción. Reflexión del maestro sobre su papel, las visiones de sí mismo, sus formas de enseñar y de relacionarse con alumnos, maestros y padres de familia; en suma, sobre “práctica” para mejorarla. Juegan un papel importante, técnicas que permitan promover la autorreflexión, la libre expresión, la comunicación espontánea, el distanciamiento respecto de sí mismo, la crítica y la autocrítica, tales como historias de vida, técnicas grupales de reflexión y análisis, etc.

Quinto: el interaprendizaje entre los docentes es también una modalidad de formación docente que cobra cada día más adeptos por su gran valor, no sólo para el intercambio de experiencias sino porque permite estrechar lazos que son fundamentales para un trabajo integrado y cooperativo y romper el aislamiento e individualismo de la tarea docente, causa importante en la aplicación de modelos tradicionales compartimentalizados y reduccionistas del proceso pedagógico. Para ello, se deben crear las condiciones apropiadas en el calendario y el ámbito escolar para que funcionen los talleres correspondientes.

Sexto: el aprendizaje autónomo y auto-aprendizaje es otra modalidad que debe ser incorporada como parte importante en la malla curricular de la formación docente, como hábitos, habilidades y actitudes a desarrollar en forma sistemática y permanente. Sólo los maestros que tienen autonomía de aprendizaje pueden transmitirla a sus alumnos y formar hábitos verdaderos de aprender a aprender por sí mismo.

Séptimo: finalmente, debe hacerse de la formación docente y de los niños una tarea alegre, en ambientes informados, distendidos, ajenos a la desconfianza y el temor. Aprender jugando, cantando, riendo, bailando, etc., se abre camino como una forma práctica y significativa de aprendizaje.

3.3 CONTENIDO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Para cumplir con el multifacético rol que se le asigna al docente en virtud de las demandas del nuevo currículum, es necesario tener precisión en relación con lo que los maestros necesitan aprender y cuáles son sus necesidades básicas de aprendizaje: conocimientos, destrezas, habilidades, valores. Para responder a estas inquietudes, se deben tener presentes, entre otras, las siguientes cuestiones:

- 1) Debe darse oportunidad a que los maestros participen de las reformas educativas y en la definición de sus necesidades de aprendizaje.
- 2) Debe existir coherencia entre el currículum de formación docente y el currículum escolar. Entre lo que los maestros aprenden y cómo lo aprenden y lo que se les pide que enseñen y cómo lo enseñen. Esto es vital cuando se trata de un nuevo currículum que enfatiza la construcción del conocimiento por sobre la transmisión de contenidos.
- 3) Se debe definir y precisar los conocimientos que deben tener los maestros con flexibilidad y conforme al contexto local, para evitar dicotomizaciones artificiales. En algunas circunstancias o países, será conveniente y necesario fortalecer la formación general y, en otros, la formación pedagógica, por ejemplo y en otro país, al revés, sea dada a nivel universitario (terciario) o al nivel secundario. En definiciones tan importantes como éstas, deben participar los padres de familia, los profesores, los alumnos y las comunidades.
- 4) La oferta de formación docente debe ser diversificada, es decir, que no es posible definir un currículum homogéneo. Debe considerarse el contexto diverso en que trabajarán los docentes y los niveles de necesidades de aprendizaje que pueden ser muy diferentes de un lugar a otro. Además, la descentralización curricular implica diversidades culturales, físicas y sociales que atender, sin perjuicio de considerar el marco referencial establecido entre lo que es deseable de lo que es posible.

- 5) Sin embargo, existen áreas de competencia docente que con prioridades y énfasis distintos, según sean los diferentes contextos, constituyen un núcleo básico que responde a las siguientes preguntas: ¿para qué se enseña? ¿a quién se enseña? ¿dónde se enseña? ¿cómo se enseña? ¿con qué se enseña? ¿cómo se evalúa? ¿cómo se mejoran la enseñanza y el aprendizaje?
- 6) Visión amplia e integral de la formación docente. La complejidad del contexto en que se desempeña el docente como el rol multifacético que se le asigna requieren que la formación docente sea general, integral e interdisciplinaria, que permita al docente una visión amplia de los problemas, pero que también entregue herramientas teórico-prácticas para resolverlos. Una comparación sistemática del proceso educativo y del currículo, de tal manera de reconocer las interacciones y la interdependencia de los diversos procesos y elementos, tales como la vinculación entre teoría y práctica, gestión pedagógica y gestión administrativa, escuela-familia, escuela-comunidad. Esto último es particularmente importante en el presente, dado el rol que se asigna al docente como el elaborador del currículum a nivel local y de escuela, lo cual implica un amplio conocimiento del contexto social-cultural, incluyendo la pobreza y las interacciones del proceso educativo a nivel local.
- 7) Suplir los vacíos de la enseñanza primaria y media. Una tarea previa en los programas de formación docente debe ser entregar los prerrequisitos cognitivos en áreas críticas que los aspirantes a docentes no poseen dadas las deficiencias de la enseñanza primaria y secundaria. Especial énfasis debe ponerse en aspectos tales como: competencias lingüísticas, lecto-escritura como herramienta de pensamiento, pensamiento lógico-matemático, racionamiento científico, etc.

4. LAS DEMANDAS DE LA COTIDIANEIDAD

Por lo general se piensa que los docentes poseen todas las competencias para cumplir múltiples y variadas tareas que el perfil ideal les asigna además de aquellas que enfrenta en la cotidianidad de la vida escolar y comunitaria. Salvo una muy minoría de privilegiados, la gran mayoría de docentes requiere formación teórico-práctica inicial y en servicio en aspectos como los siguientes:

4.1 TRABAJO EN GRUPO

Los nuevos paradigmas que se proponen para superar el de la clase frontal, privilegian el inter-aprendizaje entre pares y el trabajo grupal para lograr aprendizajes significativos. Aprender a trabajar en grupo y cooperativamente es un aprendizaje complejo, muy propio de la cultura en que ello ha sido una práctica permanente en el seno familiar. Cambiar la organización vertical de la clase y de la metodología homogénea impartida desde arriba por el trabajo en grupo como metodología de enseñanza y aprendizaje en clase, implica re-aprendizajes y re-ordenamientos profundos en la cultura escolar. Los maestros, por lo general, no han tenido experiencia con este tipo de trabajo, ni como contenido ni como método, ni cuando niños ni cuando adultos. Tampoco fueron preparados para ello en su formación profesional, teórica y práctica, de tal manera que muchas veces aplican estas técnicas muy empíricamente, organizando grupos físicamente, sin que realmente se produzca un inter-

aprendizaje grupal. Es común observar salas de clases en que los alumnos se organizan en grupos o rincones, pero que se les aplica el método tradicional, sólo que con mayores dificultades para los alumnos.

Es necesario considerar en la formación docente, la metodología de trabajo de grupo con la misma o mayor rigurosidad científica o pedagógica con que se enseñan otras metodologías.

4.2 CAPACIDAD PARA INNOVAR

Una de las tareas que se asigna a los profesores como algo natural es que desarrollen en sus alumnos la capacidad innovadora y al mismo tiempo se les exige ser innovadores en su trabajo. No obstante, la capacidad para innovar, salvo raras excepciones, no surge como un don natural ni se realiza por decreto. Innovar supone conocimiento, información y competencias específicas, las cuales deben estar incorporadas en los currícula de formación docente, tal vez como un eje transversal que permeabilice tanto la teoría como la práctica.

4.3 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación de los aprendizajes es sin duda el área del currículo que tiene una relevancia significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y puede constituirse en un arma de doble filo para cualquier innovación educacional, si no se la orienta en el sentido correcto, utilizando procedimientos e instrumentos adecuados, lo cual implica una gran complejidad teórico-técnica.

En general, hoy en día se utilizan pruebas de evaluación sólo con propósitos de promoción, de acuerdo a ciertos parámetros de contenidos establecidos por decreto, contribuyendo a la selectividad del sistema y a eliminar todo propósito innovador. Diferente es la situación con la evaluación formativa, cuyo uso se amplía cada día, con el propósito de apoyar a todos los educando en el logro de aprendizajes significativos en su desarrollo personal e integral, conforme a las modernas tendencias teóricas del currículum y el aprendizaje.

La evaluación con ser el campo de mayor desarrollo teórico-técnico en pedagogía y a pesar de ocupar un lugar estratégico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene escasa o relativa importancia en los currículos de formación docente. Por ello, los profesores en su mayoría se enfrentan a este problema casi sin ninguna preparación formal. Se considera que elaborar pruebas es cuestión de sentido común, evaluar cuestión relativamente "objetiva" y promover o no, resultado simple de esas operaciones. Estudios recientes, al igual que la experiencia, demuestran que los profesores adoptan criterios dispares y a menudo al capricho personal para evaluar a sus alumnos, sin tener conciencia de las implicaciones afectivas y las consecuencias de sus determinaciones. Es pues, urgente incorporar con énfasis progresivo en los currículos de formación docente la temática de la evaluación: tanto su campo teórico como el de elaboración de instrumentos y uso apropiado de la información.

4.4 LA ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRA-ESCOLARES Y EL USO DEL TIEMPO DISPONIBLE

Cada día cobran mayor relevancia las mallas llamadas “actividades extracurriculares” porque en verdad constituyen aspectos esenciales en la formación de un niño, como ha sido reconocido desde los tiempos de Platón, sin discusión. Ellas cubren un amplio espectro de habilidades: gimnasia, música, expresión corporal, canto, baile, títeres, teatro, manualidades (tejidos, cestería, mueblería, hojalatería), cocina y economía doméstica, proyectos ecológicos, etc., que otrora fueron enseñadas en las escuelas normales y que al pasar ellas a las universidades o adquirir el nivel de educación superior, desaparecieron. Es evidente que para lograr una formación integral, la formación docente debería incluir no sólo contenidos académicos, sino que también artísticos, de desarrollo físico, corporal, técnico y aspectos importantes de ecología y desarrollo ambiental, etc.

Tan importante como lo anterior es la necesidad de incluir en la formación docente metodologías y estrategias para que los alumnos no sólo utilicen el tiempo disponible en forma óptima y agradable en las “actividades extra-programáticas” sino que en todas las actividades incluidas en la malla curricular donde ellas deben ser consideradas parte integral. Lo cual cobra especial relevancia a la luz de las investigaciones que demuestran que existe una alta correlación entre tiempo-activo y aprendizaje escolar y a la tendencia a extender la jornada escolar, evitando que eso signifique “ofrecer más de lo mismo”.

4.5 LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

La tendencia descentralizadora de los sistemas educativos ha venido a acentuar la tradicional demanda de buscar la participación de los padres y la comunidad, lo cual implica una preparación adecuada que va mucho más allá de las buenas intenciones por parte del profesor. Se cree que basta con decretar la participación para que ella ocurra, siendo que requiere de una preparación especial, ya que la relación escuela-familia-comunidad contiene aspectos conceptuales e instrumentales complejos que requieren de una formación especial. De ahí que no baste con prescribir la participación en los decretos o en los currículos de formación docente, si no que debe integrarse como área específica de estudio, de investigación y experimentación, sin olvidar la necesidad de producir un cambio de mentalidad en favor de una escuela abierta, superando el concepto tradicional de escolaridad.

4.6 VALORES E IDENTIDAD CULTURAL

Por último la formación docente tiene que considerar el impacto cultural que el desarrollo científico y tecnológico, la globalización de las comunicaciones, la apertura de las economías a nivel planetario, están teniendo sobre las culturas nacionales en términos de una creciente pérdida de identidad y mutación de valores y actitudes, una de cuyas expresiones más significativas es la valoración de “tener” más que de “ser”, con todo lo que ella encierra de individualismo, egoísmo, relativismo y frivolidad.

La formación de docentes no sólo debe entregar conocimientos y concentrarse en los aspectos meramente cognitivos. Debe, además, entregar las competencias e instrumentos que

permitan a los maestros formar integralmente, incluyendo aspectos valóricos y actitudinales en el contexto de cada cultura, para enriquecer la identidad individual y colectiva en un contexto universal, buscando la unidad en la diversidad.

5. LAS DEMANDAS DE LA MODERNIDAD

Con el advenimiento del siglo XXI pareciera urgente adecuar los sistemas educativos a las exigencias de procesos modernizadores tendientes a fortalecer la participación de las comunidades locales, la familia, los docentes, al mismo tiempo que mejorar la eficiencia vía mayor autonomía de las unidades escolares. En suma, a democratizar los sistemas educativos para que respondan con una educación relevante y pertinente a los intereses, necesidades y problemas de los diferentes grupos étnicos en su contexto socio-cultural. Una educación de calidad con equidad que abre las oportunidades a todos por igual de acceder al conocimiento que demandará el desarrollo científico-tecnológico, social y cultural en las décadas iniciales del Tercer Milenio. Conocimiento que si no llega en forma adecuada en cantidad y calidad a los más pobres, impedirá derrotar el flagelo de la pobreza.

Las estrategias modernizadoras que al menos en nuestra región están adquiriendo un grado importante de generalización, son brevemente, las siguientes:

1) *Currículo nacional*

Currícula nacionales organizados en función de procesos y contenidos mínimos, estructurados conforme a modernas teorías del aprendizaje que privilegian la formación de los educandos a partir de las estructuras cognitivas que el construye a lo largo de la interacción permanente y dinámica con el medio socio-cultural.

2) *Ejes formativos o transversales*

Currículos que además incluyen elementos valóricos, a través de ejes formativos transversales que permeabilicen toda la malla curricular.

Uno de los elementos más innovadores y de mayor actualidad es la integración de una serie de temas a la malla curricular que se consideran indispensables para la formación integral de los niños y jóvenes hoy en día. Dichos temas, tales como educación ambiental, la educación para la salud, educación para la paz y democracia, educación en derechos humanos, educación sexual, etc., tienden al desarrollo de conocimientos específicos en cada área al igual que el desarrollo de valores, lo cual requiere de una diversidad de competencias específicas y metodológicas que deben incluirse en la formación docente inicial y en servicio como en los programas de perfeccionamiento. El mal manejo de estos temas puede ser contraproducente e incluso desintegrador del proceso educativo.

3) *Adaptación o adecuación del currículo a nivel local y de aula*

La descentralización pedagógica es otra de las grandes innovaciones de la modernización de los sistemas educativos y comprende estrategias, tales como:

- ⇨ Elaboración de planes y programas de estudio a nivel local y de unidad escolar.
- ⇨ Elaboración de proyectos educativos para la unidad escolar.

- ⇨ Adecuación del currículo nacional, local y de unidad escolar en el aula.
- ⇨ Elaboración de proyectos educativos de las comunidades locales (municipales).

Cada una de las estrategias indicadas requiere de conocimientos teóricos y prácticos profundos del mensaje, contenido y de estrategias muy especializadas y complejas que sólo pueden ser adquiridas a través de una sólida formación sistemática y experiencial de cuya responsabilidad no pueden escapar las instituciones formadoras.

6. PRIORIZAR ALGUNOS PROBLEMAS Y ÁREAS

El perfil ideal, como las demandas de la sociedad, el desarrollo científico y tecnológico y la complejidad de la vida contemporánea, imponen una gran cantidad y diversidad de tareas a la escuela y los docentes. Obviamente, que no todos pueden ser atendidas y la formación docente debería priorizar e incluso organizarse en torno a aquellas áreas que la experiencia y la investigación revelan ser más problemáticas dentro de la práctica docente en lo que se ha dado en llamar la cotidianidad del aula.

6.1 TEORÍA Y PRÁCTICA

Un problema que ha afectado muy negativamente el desarrollo de los sistemas educativos y de la formación docente, ha sido no disponer previamente de una teoría de la educación adecuada y sin la renovación de las prácticas educativas que se derivarían de tal teoría. Una teoría así debiera tener como núcleo un modelo de aprendizaje humano. Esto que es válido a nivel universal, lo es más aún para los países de América Latina, puesto que cada cultura se mueve dentro de conceptos y de prácticas que son propias y comunes. Naturalmente, que esta teoría debe surgir de esta práctica como fuente primigenia de la cual se nutre y vigoriza. Afortunadamente, han surgido en el continente en las últimas décadas experiencias innovadoras que aplican principios participativos e integradores que tienden a la configuración de una teoría curricular pertinente y relevante a las características socio-culturales de la región. Tal es el caso del trabajo de Paulo Freire, de la estrategia de adecuación curricular de los Proyectos Simac de Guatemala, Simen de Nicaragua, Simed de Costa Rica, auspiciados por UNESCO y los talleres docentes de Chile (TAD) en el contexto del Proyecto Mece. También, es importante destacar la generalización de teorías cognotivistas y constructivistas (Piaget, Brunner Ausebel, Nobak, Fuerstein y otros) e histórico-culturales (Vigotsky y otros) que abren camino a un paradigma holístico, integral y constructivista y a una escuela participativa, solidaria y humanizadora.

6.2 EL FRACASO ESCOLAR

Un segundo gran problema que es necesario enfrentar, es el fracaso escolar que, como ya se ha dicho, representa una de las lacras de mayor impacto personal y social. No se trata sólo de las altas tasas de repitencia y deserción de las agudas pirámides que representan el flujo selectivo de cohortes de alumnos que logran ingresar a la universidad y/o estudios superiores, objetivo que la sociedad asigna como prioritarios al sistema educacional en casi

todos nuestros países. Se trata fundamentalmente de la frustración y el desencanto de generaciones de jóvenes con la calidad de la educación recibida que, en la práctica no les ayuda a resolver los problemas básicos de la vida: trabajo, familia, cultura, participación social. Sin sentido de pertenencia, sin herramientas para enfrentar el trabajo y con el estigma de fracasado en el colegio, no se puede pensar en un desarrollo sostenible con seres humanos desvalorados y desmotivados.

El nuevo paradigma debe, por consiguiente, focalizarse en la valoración de la persona como constructora de su propio aprendizaje, en un contexto en que se potencie el aprendizaje de todos al máximo de las posibilidades de cada uno y en el que no haya fracasados, sino seres humanos realizados. Ello implica partir del concepto que la capacidad para aprender es una variable modificable y que todas las personas, en este sentido, tienen las mismas posibilidades si las condiciones son las adecuadas. A la escuela corresponde, en este caso, ofrecer las estrategias y metodologías que tanto la experiencia como la investigación han probado ser las más adecuadas en los diferentes contextos. Sabemos que tanto en el pasado como en el presente, se desarrollan aportes teóricos y prácticos de distinguidos profesionales y educadores que coinciden en que la calidad del aprendizaje depende en medida significativa de la participación del alumno como sujeto central del proceso, del rol del profesor como mediador y de aproximaciones metodológicas y de materiales diversificados para trabajar con poblaciones heterogéneas de alumnos, y, en el apoyo oportuno que se ofrezca a los alumnos para superar dificultades de aprendizaje, lo cual requiere de una evaluación formativa sujeta a criterios. El logro de buenos resultados de aprendizaje en la mayoría de los alumnos, permite mirar con optimismo la eliminación del fracaso escolar.

Una tarea importante para las instituciones formadoras de docentes, es la incorporación en sus programas de este tipo de estrategias y metodologías, al igual que en las instituciones y programas de perfeccionamiento.

6.3 LECTO-ESCRITURA

Un tercer elemento para mejorar la calidad de la educación es la enseñanza de la lectura y escritura.

El desarrollo cognitivo y el desarrollo en general de las personas, tiene como base esencial la lectura y escritura. Los pre-requisitos que se logren en este campo son determinantes en los aprendizajes posteriores; por ello, aprender a leer y escribir es la más básica de las necesidades de aprendizaje confiada a la escuela y factor determinante en el futuro éxito o fracaso escolar, de los alumnos. El fracaso se concentra precisamente en los primeros grados, lo cual está indicando que existen graves deficiencias en este campo. Fenómeno por lo demás, generalizado en el continente y que se agrava cuando se consideran los bajos niveles de comprensión lectora de los alumnos de primaria. Según datos de la UNESCO, un 60% de los niños de cuarto grado no comprenden lo que leen al igual que un 40% de los egresados de sexto de primaria. Paradojalmente pocos campos como el de alfabetización infantil han dado un salto tan grande en términos de investigación y desarrollo teórico y práctico en las últimas décadas. Sin embargo, pocos campos como esos continúan siendo tan atrasados en la práctica escolar y en la formación docente. Deficiencias que se expresan en métodos y/o técnicas inapropiadas de enseñanza, pero que se originan y se explican en las lecturas pre-científicas y equivocadas en torno al lenguaje y a los mecanismos que intervienen específicamente en la

adquisición infantil del lenguaje escrito. Mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes escolares en esta materia, implica un nuevo paradigma educacional y nuevas técnicas, métodos y materiales, además de una comprensión moderna de lo que es el lenguaje y de los avances metodológicos para su adquisición.

6.4 EL SISTEMA MULTIGRADO

Las escuelas multigrados constituyen alrededor del 60% en América Latina y a pesar de ello poco se sabe de cómo funcionan como sistemas de enseñanza-aprendizaje, cuáles son sus requerimientos específicos de su organización, qué tipo de currículo les es más apropiado y qué formación deben recibir los docentes para trabajar en estas escuelas. Aunque existen experiencias innovadoras en este campo, como la Escuela Nueva de Colombia, muy poco se ha hecho en forma sistemática por incluir conocimientos y experiencias de esta naturaleza en la formación de los docentes. Lo cual implica una negligencia seria si consideramos que la gran mayoría de las aulas son heterogéneas y de la experiencia multigrado se puede aprovechar aportes importantes como el trabajo en grupo, el uso de materiales auto-instruccionales, cooperación entre compañeros, etc.

6.5 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Los problemas de aprendizaje son cada vez más comunes y más severos por diferentes razones, pero en forma especial por la pobreza y la marginalidad cultural. De ahí que el fenómeno sea más agudo en las escuelas de barrios pobres o zonas rurales. Sin embargo, es justamente en estas escuelas donde menos atención se presta al problema, considerándolo más un problema de aprendizaje que de enseñanza por la falta de preparación que comúnmente tienen los profesores para enfrentar este problema. Es urgente, por lo tanto, incluir en la formación de los docentes conocimientos, técnicas y metodologías para un adecuado tratamiento de estos problemas y muy en particular producir un cambio de mentalidad a favor del aprendizaje, es decir, que no es responsabilidad de los alumnos el tener estos problemas, sino que de la escuela apoyarlos para superarlos.

7. LA FORMACIÓN DE FORMADORES

La formación de profesores para el siglo XXI no sólo pasa por nuevas estructuras, estrategias, currículos, edificios y más tecnologías, sino que fundamentalmente por los formadores de formadores. En efecto, hoy en día es urgente plantearse políticas, estrategias y programas destinados a profesionalizar al más alto nivel posible a todos los formadores de formadores y crear condiciones adecuadas para su perfeccionamiento permanente y para realizar sus labores profesionales, incluyendo una política salarial coherente con sus altas funciones. En este sentido, eliminar las discriminaciones que suelen ocurrir en algunos casos, en relación con los profesionales de otras facultades.

En relación con la profesionalización y perfeccionamiento de los formadores de formadores, se sugiere el desarrollo de proyectos nacionales, sub-regionales y regionales que contemplen como prioridad aspectos tales como los siguientes:

- 1) Programas de magíster o doctorado que cubran aspectos de contenidos científicos y metodológicos.
- 2) Programas de pasantías para facilitar el intercambio de experiencias.
- 3) Beca de largo plazo para profundizar aspectos específicos en centro de alto nivel de especialización en áreas estratégicas tales como: psicología del aprendizaje, sociología y desarrollo, evaluación, comunicación y tecnología de la información, etc.
- 4) Establecimiento de redes computarizadas para facilitar el intercambio de información y de experiencias.
- 5) Desarrollo de investigaciones y experiencias innovadoras.
- 6) Programas de radio y televisión para apoyar el trabajo de los formadores de formadores.
- 7) Publicaciones periódicas especializadas en formación docente.
- 8) Equipamiento con modernas tecnologías a las instituciones formadoras de formadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Alanis Huerta, A.** (1993): "Formación de formadores. Documento para el desarrollo de la investigación y la docencia". México, Trillas.
- Ausubel, David** (1960): "The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material", en *Journal of Educational Psychology*.
- Ausubel, David** (1976): "Educational psychology: a cognitive view". New York, Holt, Rinehart and Winston, traducción español de R. Helier Domínguez: Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas.
- Avalos, Beatrice** (1991): "Approaches to teacher education: initial teacher training". Commonwealth Secretariat.
- Bloom, Benjamín** (1975): "Evaluación formativa y acumulativa del aprendizaje". Buenos Aires, Paidós.
- Bloom, Benjamín** (1976): "Características humanas y aprendizaje escolar". Bogotá, Editorial Voluntad.
- Castillo, Auro Jaén de** (1990): "El docente y la formación ética" en *El Mácaro*. Venezuela.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación** (1995): "Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI". Santiago, Universitaria.
- Condemarín, Mabel** (1992): "Talleres de formación de profesores en servicio pertenecientes al P. 900", en *Cómo aprende y cómo enseña el docente: un debate sobre el perfeccionamiento*. Santiago, PIIE/ICI.
- Cox, Cristian y Gysling, Jacqueline** (1990): "La formación del profesorado en Chile. 1824-1987". Santiago, Cide.
- Feny, G.R.** (1987): "El tratado de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica". Barcelona, Paidós-Ecuador.
- García, Carlos M.** (1995): "Formación del profesorado para el cambio educativo". Barcelona, E.H.B.
- Gimeno S., José y Pérez G., José A.** (1995): "La enseñanza: su teoría y su práctica". Madrid, Akal Editor.
- Huberman, Susana** (1994): "Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores". Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Imbermon, F.** (1994): "La formación del profesorado". Barcelona, Paidós.
- Muñoz I., Carlos** (editor) (1994): "Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria". Ginebra, Octubre.
- Novak, Joseph D.** (1992): "Teoría y práctica de la educación". Madrid, Alianza.

- Núñez, Iván** (1987): "El trabajo docente: dos propuestas históricas". Santiago, PIIE Estudios. Academia de Humanismo Cristiano.
- O.C.D.E.** (1991): "Escuelas y calidad de la enseñanza" (Informe Internacional). Barcelona, Paidós.
- OIT/Ginebra** (1984): "La situación del personal docente. Un instrumento para mejorarla". La recomendación internacional. Comentarios de la OIT y la UNESCO. OIT/Ginebra.
- Puryear, Jeffrey y Brener, José** (1994): "Una agenda para la reforma educacional en América Latina, Diálogo Interamericano, Resumen Ejecutivo de Política". Washington D.C.
- OIT/UNESCO** (1996): "Recomendaciones relativas a la situación del personal docente". París, UNESCO/OIT, 5 de octubre.
- Tonucci, Francisco** (1994): "¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después". Rci, Buenos Aires, Za., Ed.
- Torres, Rosa María** (1996): "La formación de los maestros ¿qué se dice? ¿qué se hace?" (en desarrollo, mimeógrafo).