

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DEL MEJORAMIENTO DE LA FORMACION DOCENTE

Rodrigo Barrantes Echavarría

Introducción

El esfuerzo realizado en algunos países de América Latina, ha logrado un avance en cuanto a la cobertura del sistema educativo, aún cuando las inequidades en éste se profundizan cada día más. La llamada calidad de la educación, tema tan "manoseado" en este campo, no ha sido aún objeto de análisis capaz de demostrar el impacto de la eficiencia y eficacia de los sistemas y su repercusión en el cambio de ellos.

Los sistemas educativos latinoamericanos deben ser modernizados, buscando anticipar y dar prioridad a requerimientos y tratando de elevar su eficacia. Es decir, buscar una nueva concepción de los factores endógenos y exógenos que son pertinentes a esta problemática, así como de los elementos que permitan interrelacionarlos, buscando la optimización de sus resultados, sin olvidar el preocupante marco de la crisis económica que viven los países de la región, que imposibilita el desarrollo por la escasez de recursos, hoy destinados a atender el servicio de la deuda externa.

Se pretende, con este artículo, concretar algunas ideas sobre uno de los aspectos de esta problemática: "La formación y perfeccionamiento del trabajo pedagógico".

No se puede ser exhaustivo en un tema tan polémico y rico en contenidos, por lo que se propondrán una serie de lineamientos generales y algunos criterios que pueden servir de guía en este campo.

A. Marco de referencia

En las últimas décadas, los Gobiernos de América Latina han realizado esfuerzos por

variar y avanzar en el planeamiento educativo; sin embargo, éste continúa teniendo un sesgo economista, como lo tuvo en sus orígenes. Esto, por cuanto la preocupación sigue siendo la eficiencia de los procesos y la asignación racional de los recursos, y se han descuidado cuestiones sustantivas que suceden en las aulas y su relación con el contexto social. Así, por ejemplo, un estudio hecho en Ecuador por S. Vecino y otros investigadores (citado por Rama, 1987, p. 171), puso de relieve que las prácticas pedagógicas asumen un fuerte carácter ritualista, ya que entre docentes y alumnos ni siquiera existe un código lingüístico común, o sea "ni siquiera puede aplicarse con propiedad el término escuela".

En muchos países se han impulsado proyectos nacionales de reformas pedagógicas, con un grave error en casi todas ellas: se estandariza el rol del docente, como si todos desempeñasen el mismo papel en la sociedad, olvidando que en la formación del docente hay tres grandes ejes que deben tomarse en cuenta: la formación metodológica, el problema de las actitudes docentes y la relación entre los contenidos de la formación docente y las situaciones de heterogeneidad cultural.

Según German Rama (1987), en su estudio sobre los sistemas educativos latinoamericanos publicado por UNESCO, en los últimos decenios, se ha perdido la especificidad en la enseñanza de la metodología y ésta se ha sustituido por una formulación que tendió a perder de vista las características del proceso de enseñanza-aprendizaje y se confundió con la investigación o con la participación social.

La formación que reciben los docentes para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura-escritura "parece ser cada vez más deficitario" (Rama, P. 1987, pág. 178).

Se ha configurado una concepción fatalista en el maestro, según la cual éste no es capaz de superar las circunstancias materiales externas de sus alumnos, ni las deficiencias materiales de la acción pedagógica escolar, ni las supuestas incapacidades naturales de los niños.

Pero el problema de la formación docente no se agota con la desactualización curricular, porque además faltan respuestas técnico-pedagógicas a los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos de sectores marginados; estos problemas no se analizan en los cursos de formación docente.

Se requiere un elevado manejo técnico-profesional y una alta sensibilidad socio-política, para intentar superar estos problemas, que están unidos a la falta de actitud positiva de algunos docentes que buscan en esta profesión una posible solución a sus problemas laborales y no poseen la convicción de que ésta es su vocación; además, debe tenerse en cuenta la importancia de las variables que definen la especificidad de una situación social, cultural y pedagógica, que presenta un alto grado de asimetría, desde el punto de vista de la formación docente o del proceso educativo vigente.

Las reformas educativas impulsadas en los últimos años, han considerado como cambio pedagógico la uniformidad de métodos y técnicas que pueden llevar a la consolidación de una cultura orientada hacia parámetros autoritarios, muy distantes de lo que es democracia. Eso puede observarse en muchos países latinoamericanos.

La planificación educativa reclama actualmente la integración de las políticas generales con las necesidades del aula y requiere, además, articulación ascendente desde los niveles del aula y el ambiente social en que se desenvuelve una escuela, hasta los organismos centrales de decisión (algunos planificadores denominan este fenómeno como la integración entre lo macro y lo micro).

B. Planeamiento y pedagogía

En Latinoamérica, los gobiernos han institucionalizado la práctica de elaborar, periódicamente y en forma sistematizada, los Planes Nacionales de Desarrollo. Dentro de estos planes, se inscribe el que se refiere al sector edu-

cación. El papel del Estado es clave en este proceso, ya que la lógica política de este sector proviene de los planes de gobierno y tiene una estrecha relación con la lógica económica determinada por los recursos financieros existentes; esto sin olvidar las necesidades sociales, lo que significa que al proponer los mecanismos operativos, no necesariamente se da prioridad a cambios profundos en los sistemas educativos.

En los últimos años, los sistemas educativos responden en sus objetivos a los propuestos por los Ministros de la región en lo denominado *Proyecto Principal de Educación*. Entre estos objetivos se pueden mencionar la expansión de la escuela ampliando su cobertura, el mejoramiento de la calidad de la educación y la reducción del analfabetismo. Pero, parece que los sistemas educativos de la región no han logrado integrar a las nuevas generaciones en un ciclo homogéneo de formación básica, común a toda la población. Si bien informaciones recientes (CEPAL, 1985) indican que en este decenio son pocos los niños en edad escolar que no acuden en algún momento al sistema educativo, se acepta que las condiciones sociales, la naturaleza de la oferta educativa y el modelo cultural y pedagógico en que se asienta el sistema no son los mejores.

Todas estas situaciones son causa de que aproximadamente la mitad de los niños escolares no aprueben un ciclo completo de seis años (Rama, p. 155).

Según los Informes Nacionales de avance del Proyecto Principal, publicados por UNESCO, para la Educación Primaria o Básica (niños de 6 a 11 años), la tasa neta de escolarización alcanzó en 1985 el 83,5% para toda América Latina, pero en algunos países como Costa Rica, México, Venezuela, Chile, Cuba, Colombia, la evolución de las tasas brutas de escolarización, en la década de los 80, sobrepasará el 100% (UNESCO, 1987).

Se ha producido un fenómeno paralelo al anterior, y es la expansión de los niveles medio y superior que tampoco son atendidos como se requiere.

En cuanto al analfabetismo, la situación sigue siendo similar a decenios anteriores; algunos esfuerzos como los de Nicaragua que no han logrado su objetivo y otros intentos aislados como en Argentina, Uruguay y Costa

Rica han logrado descender los niveles de analfabetismo a menos de un tercio de su población adulta. En el resto de los países este porcentaje llega a cifras alarmantes.

La UNESCO (1987, p. 4) reporta, en su Informe de Avance del Proyecto Principal, las siguientes cifras: Argentina en 1980 tenía una tasa de analfabetismo de 6,1% y en 1985 reporta 4,5%; Uruguay reporta 6,1% en 1980 y 4,5% en 1985; Nicaragua en 1980 poseía el 16,8% de analfabetos contra 10,1% en 1985. Finalmente, Costa Rica en 1985 reporta un 6,4% de analfabetismo. Pero hay países como Guatemala que reporta 45% de analfabetismo en 1985; Haití 77%; Honduras, 40,5% y República Dominicana 22,7%.

En términos generales, la planificación educativa, que es política y no neutra como algunos quieren hacer creer, contribuye a un programa político que en términos generales sería el del Gobierno de turno y del sistema político vigente. El planificador, consciente o inconscientemente, pretende mantener el "statu quo", aún cuando se sienta comprometido con una visión diferente de la sociedad (Levin, p. 18). Busca cambiar su papel y recientemente tiende hacia la planificación educativa "cualitativa", aún cuando no se tiene claridad de qué se entiende por "calidad de la educación".

Además, muchas de las acciones previstas en los planes nacionales no son ejecutadas, debido a que no se establecen reglas claras de correspondencia para relacionar Planeamiento y Pedagogía: esto es, entre las propuestas diseñadas y una realidad educativa determinada. Este fenómeno se debe al posible papel dual de la planificación educativa, ya que por un lado es responsabilidad de los planificadores aliviar la pobreza y la opresión, y por otro lado, deben legitimar enfoques educativos que tienden a reproducir condiciones tanto de formas existentes, como de manejo de poder, económicas y políticas. Para la mayoría de los habitantes, las oportunidades educativas representan su esperanza de movilidad social (Levin, p. 30). Pero, el desfase entre planificación general y de aula, no permite a la mayoría escalar la cima y se convierten en desocupados, desempleados o subempleados.

Corresponde, entonces, establecer una propuesta metodológica pertinente que permita prever los criterios que tienen que darse en el

área concreta de una situación educativa. La interacción, como antes se apunta, entre lo general y lo específico, entre las condiciones políticas, culturales y socio-económicas y los procesos concretos de enseñanza-aprendizaje, deben tener su lugar en las prácticas sociales. En el ámbito escolar se debe tener especial interés en las prácticas docentes, tratando de provocar transformaciones efectivas en la educación de cada país o región, y para ello debe ponerse atención a la formación y perfeccionamiento docente. Esta posibilidad es factible de alcanzar aún en medio de la crisis económica actual, ya que considera y convierte al recurso humano en un factor de desarrollo y en palanca de cambio. Para ello, debe tenerse en cuenta la magnitud del cuerpo docente, su composición interna, el carácter más o menos profesional de la carrera, la dinámica del mercado de trabajo de los docentes, etc.; por último, tratar de establecer el impacto que tienen estos factores en el rendimiento de la tarea.

Estos cambios en el ámbito escolar, no pueden producirse si no se toma en cuenta el papel que cada uno tiene asignado, y que tal asignación viene dada por la cultura y en particular por las instituciones y sus mecanismos de planificación. Toda función o papel necesita complementariedad, o sea, otra función de contraparte para así establecer una relación. En educación, la relación fundamental está dada por el factor humano. Esto le da singularidad a cada relación educativa y explica el grado de autonomía de quienes ejercen la función con respecto a quienes lo asignan, por lo que debe reducirse la distancia entre el rol asignado y el asumido.

La formación y el perfeccionamiento deben ser encarados con una metodología que permita la revisión crítica del modo en que estos papeles son ejercidos, a fin de que en caso que se presenten contradicciones con los valores democráticamente legitimados, éstos sean revisados. Asimismo, se afirma la necesidad de que la formación docente sea encarada de forma tal que los futuros educadores se familiaricen con la práctica que los vincule, por un lado, con la realidad educativa y por otro, con el ejercicio de la autocrítica.

Facilitar esta modalidad de formación y perfeccionamiento docente es función de la administración y el planeamiento educativo; pero

esto es factible en un modelo de participación en donde el docente sea capaz de comprender las circunstancias en que opera y de tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual es corresponsable; además, comprender las razones por las que distintos alumnos no aprenden, y poder decidir el camino metodológico más adecuado para recuperarlos.

Este modelo no podría realizarse en el marco de un planeamiento prescriptivo que normaliza y estandariza los métodos en busca de asegurar una mayor productividad; se debe "pedagogizar" el planeamiento y debe inscribirse dentro de un marco democratizador. Junto a esto, se debe "desburocratizar" el sistema que condiciona a esta práctica la docencia misma, inhibiéndola de autonomía y creatividad. La flexibilización y democratización de la administración implica establecer mecanismos de asignación de roles docentes centrados en su capacidad de movilizar cambios en la educación de cada uno de los países.

C. Formación y perfeccionamiento docente

En el escenario educativo se presentan como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, al alumno como receptor de conocimientos y valores y al maestro como trasmisor de éstos. Esta concepción tradicionalista limita a los actores del proceso; los ubica en un aula de clase y ahí realizan el rito secuencial de informar y repetir. Esta forma de identificar a estos protagonistas excluye otros elementos que podrían aportar información valiosa al proceso. "Relación Horizontal. Este principio significa que en el proceso educativo debe existir una comunicación de doble vía: enseñar aprendiendo y aprender enseñando. Este tipo de relación beneficia el aprendizaje recíproco, la pluridisciplinariedad y la división del trabajo" (Guadamuz, 1989, p. 46).

Lo adecuado sería diseñar mecanismos que permitan observar en forma integral a los protagonistas, que no necesariamente se encontrarán ubicados en las instituciones educativas formales. Solo así se puede salir del ámbito escolarizado para tratar de identificar otros protagonistas del proceso educativo que podrí-

an aportar cotidianamente en la construcción del aprendizaje, ya sea desde la perspectiva no formal o de la formal. Esta identificación surge y se hace pertinente especialmente cuando se modifican los sistemas educativos; así se puede dar unapolítica global y una relación coherente y consistente con todos los sectores de la vida social de un pueblo.

Cada día se siente más la necesidad del intercambio entre aquellos que ejercen funciones propias de la educación y los que reciben el fruto de ella; esto produce un trabajo creativo, producto de una actualidad grupal. De hecho, el fenómeno educativo es un proceso participativo, no solo en su concepción verticalista (vínculo entre los niveles de educación), sino en su concepción horizontal, es decir, que la comunidad debe hacerse eco del mismo fenómeno. El intercambio entre docentes de una misma escuela, de una misma zona o comunidad, permite comunicar éxitos o fracasos en la gestión, garantizando que el trabajo individual pueda, en un momento determinado ser aprovechado por la colectividad. Esto le imprime un nuevo dinamismo al trabajo creador y la búsqueda incesante de soluciones a los múltiples problemas que se presentan; además, es fuente de motivación para todos.

Tradicionalmente los docentes se han formado bajo una concepción curricular que ha variado poco o nada respecto a las primeras escuelas formadoras de educadores: los planes de estudio responden a una visión segmentada del conocimiento. Por un lado se imparten los cursos que se pueden denominar metodológicos o pedagógicos y por el otro, los que se refieren a las disciplinas del saber universal como lo son la matemática, las ciencias, los estudios sociales, el idioma, etc. (muy poco énfasis se ha hecho con el problema de los países en donde se utilizan uno o varios idiomas diferentes al español y su enseñanza y aplicación en la educación). Además, por un lado se imparten asignaturas que se pueden llamar de cultura general y por otro va la realidad socio-económica y cultural del país. Hay un verdadero divorcio entre teoría y práctica. En las instituciones de educación en donde se forman los educadores, se propicia lo que luego el futuro maestro hará con sus alumnos: un discurso desfasado de la realidad nacional, un conjunto de conocimientos que se imparten por tradición,

un mensaje transmitido por un método memorístico, poco participativo y dentro de un paradigma que en nada se parece a la vida cotidiana, comunal, a la realidad en que vive el niño. Siempre habrá un alumno que pregunte ¿y eso para qué me servirá? y siempre habrá un maestro que conteste: "algún día lo sabrá, por ahora mejor no pregunte ese tipo de cosas y apréndaselas, el Ministerio de Educación así lo pide".

No es posible formar a un maestro sin que éste, durante su carrera, conozca una escuela, un aula de clase, unos padres de familia, una comunidad escolar. No es posible que un futuro maestro hasta que llegue a su práctica docente, por lo general, la última asignatura de la carrera, no se haya enfrentado a un grupo de alumnos; no conozca cómo debe tratarlos, qué debe enseñar y cómo debe hacerlo. Puede saber mucho de matemática, de lenguaje, de ciencias; pero, ¿sabrá cómo se debe enseñar a los niños?, ¿cuál es el nivel de conocimientos a que debe llegarse según la edad natural y psicológica del niño?, ¿sabrá qué hacer con un niño sobredotado y en discapacidad?, ¿podrá conversar con un padre de familia que tiene un nivel diferente al suyo?, ¿será capaz de evaluar el aprendizaje del niño?, ¿sabrá diferenciar las condiciones de un niño de zonas marginadas de otro privilegiado en este sentido? Muy poco de esto se aprende solo con la teoría: hay que estar inmerso en una práctica constante para que el docente pueda enfrentar la praxis educativa sin tener que pasar mucho tiempo "experimentando" (por desgracia) con seres humanos, su inexperiencia en el quehacer educativo. No puede asegurarse que con un período de seis meses, dentro de una práctica docente "artificial" o "poco natural", el estudiante de educación puede estar listo para ser educador. La formación de educadores es una tarea muy compleja, que aún cuando ha sido tema de muchas discusiones, congresos, tratados, no se ha logrado tanto como se ha escrito, a la hora de concretar estas experiencias en los planes de estudio. Distintas modalidades metodológicas de enseñanza (presenciales, a distancia, mixta), distintas formas de estructurar los planes de estudio, distintos enfoques de participación comunal, etc., no han sido suficientes para determinar la eficiencia y efectividad de lo enseñando, lo practicado y luego lo

que el maestro hace en su campo de trabajo. Lo que sí se sigue afirmando, con razón o sin ella, es que la educación cada día está peor, los maestros cada día enseñan y forman menos y este es un sentir, no solo de los responsables de los "cuadros" educativos nacionales, sino de los padres de familia, del trabajador del campo, del profesional; en general, del pueblo.

La añoranza de los años idos y el deseo de volver a ellos no son injustificados; aquel maestro que se tiene en mente tal vez nunca existió, pero no puede descartarse, no puede borrarse para así acallar el dictado de la conciencia de un pueblo.

La coordinación estrecha que debe existir en los entes formadores y los entes empleadores, sea este el propio gobierno o la empresa privada, debe mantenerse y fomentarse cada día más. La coordinación entre la macro y la micro programación es una necesidad sentida a todo nivel. No solo debe replantearse el planificar su papel en cuanto a lo que significa planificar buscando la eficacia o "calidad" de la educación, sino teniendo en cuenta los factores endógenos y exógenos que busquen optimizar los pocos recursos económicos, pero tampoco puede olvidar, desde ningún punto de vista, la realidad micro del sistema educativo: el aula de clase, las diferencias o inequidades que existen, los niños, el maestro, los recursos con que se cuenta, etc.

Para terminar estas reflexiones, vale la pena recordar lo dicho por Henry Levin (1987): "no sería exagerado observar que el planificador de la educación se encuentra entre la espada y la pared" (p. 30); pero, continúa diciendo, "debe buscar nuevos rumbos que den claridad donde hubiese confusión y que lo saquen de la esquizofrenia profesional creada por su ambigüedad, hay que hacer de la planificación una actividad integrada".

Es evidente que la elección dependerá de factores políticos y éticos de mucha complejidad y que a veces se encuentra que los límites de la planificación educativa y las aspiraciones del planificador son insuperables, especialmente cuando las sociedades donde trabajan son inequitativas; pero el proceso de búsqueda de la identidad debe hacerse, aunque sea por la tranquilidad de los que en esto trabajan. Algo similar deben recordar las instituciones

formadoras de educadores, su función no solo es dentro de sus aulas, la máxima potencialidad está fuera de ellas. Es ahí donde encontrarán el dinamismo, la creatividad, los recursos y otra serie de variables que convertirán el aprendizaje en verdadero laboratorio de la vida.

Bibliografía

- Cantero, Germán; Barrantes, Rodrigo y otros. *Estrategias para el mejoramiento de la formación docente*. Santiago de Chile; I Seminario-Taller Regional de formación de formadores en planificación y administración de la Educación, 1989.
- Guadamuz, Lorenzo. *Filosofía Social y Calidad de la Educación*. San José, Costa Rica: Editorial Ministerio de Educación, 1989.
- CEPAL. *Hacia un conocimiento del fenómeno de la pobreza*. Santiago de Chile: Documento CEPAL No. 54, 1985.
- Levin, Henry. *La crisis de identidad de la planificación de la educación*. Caracas: CINTERPLAN, 1987.
- Rama, Germán. *Caracterización de la estructura del sistema educativo latinoamericano*. Buenos Aires: Kapelusz, 1987.
- UNESCO. *Primer Seminario-Taller Regional de Formación de Formadores en Planificación y Administración de la Educación*. Sesión No. 8. *Tendencias, prioridades y desequilibrios en la oferta educativa*. Chile: UNESCO, 1989.
- UNESCO. *Evolución cuantitativa de los Sistemas Educativos de América Latina y el Caribe, Análisis Estadísticos*. ED-87/MINED-LAC/REF. 2. Chile: UNESCO. Statistical Year book, 1987.