

TRES RETOS EN LA FORMACION INICIAL DE DOCENTES EN MÉXICO

Dra. Elida Lucila Campos Alba
elidacampos68@yahoo.com.mx
72 23 501052

*"La educación del profesorado tiene el honor de ser,
al mismo tiempo el peor problema
y la mejor solución de la educación".*
Michael Fullan (2002, 122)

Desde hace un par de décadas la formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo han sido ubicadas como elementos centrales de los diagnósticos educativos, foco de intervención privilegiado de las políticas de reforma y de las estrategias destinadas a la elevación de la calidad. La mayoría de los programas de mejora de los sistemas educativos en América Latina, al igual que las reformas europeas realizadas en los años 90's, han incluido iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que se encuentran en actividad. A la hora de pensar las innovaciones pedagógicas y las políticas educativas ya nadie pasa por alto la problemática del docente y la calidad de su formación y esto lo estamos viviendo en esta Reforma Educativa que nos ocupa.

En las últimas dos décadas estas políticas han focalizaron excesivamente el denominado "factor docente" cuyos principales rasgos, según varios investigadores son:

- *La hiper-responsabilización de los docentes* por los cambios a lograr que conduce a la sobrecarga de demandas en contextos de difícil implementación y con recursos escasos.
- *La desautorización de los docentes* como agentes legítimos y responsables de la tarea de transmisión cultural al ubicarlos en el lugar del no-saber, sujetos del déficit a los que hay que capacitar.
- *El predominio de una "lógica instrumental"* de la capacitación que limita su agenda al simple manejo de las tecnologías bajo el imperativo de la innovación y la necesidad de implementar cambios en el sistema educativo.

Primero se define el sentido de la transformación que se desea, y posteriormente los expertos se abocan a diseñar los cursos de perfeccionamiento necesarios para concretar la reforma.

Las políticas a largo plazo están siendo reemplazadas por una *cultura de la inmediatez*, que busca obtener resultados rápidos en lo concerniente a mejoras en los aprendizajes, en demérito de líneas de desarrollo sustentables en el tiempo y por supuesto, sin considerar el conocimiento experimental de culturas escolares locales.

La frase de Fullan con la que inicié esta ponencia suena un fuerte en el contexto de los sistemas educativos latinoamericanos, particularmente en el nuestro, atravesado por graves problemas, tales como las profundas inequidades sociales y la pobreza extrema de gran parte de los niños y adolescentes en edad escolar. En este sentido, cabe señalar que si bien las políticas tendientes al fortalecimiento profesional de los docentes y el discurso que los ubica como actores principales del cambio son una medida justa y necesaria, produce una serie de tensiones y riesgos, en particular cuando las políticas

docentes no son acompañadas de otras acciones y dejan inalteradas las condiciones materiales en las que desarrollan su tarea, como es lo que hasta ahora se ha mostrado en esta iniciativa para la transformación que nos ocupa : la balanza está muy cargada hacia las exigencias a los maestros y muy ligera en cuanto a la participación y obligación del Estado para mejorar dichas condiciones, pues si acaso, se mira ligeramente esbozada en algunos textos de los artículos o bien se perfila totalmente nula al delegarla a otros agentes sociales como son los padres de familia en una pretendida autogestión escolar.

Los problemas de la Formación Inicial.

1. La organización institucional y la regulación de la formación

La heterogeneidad y la diversificación institucional son dos de los rasgos que en América Latina caracterizan tanto a la organización de la Formación Docente Inicial, como a las actividades de perfeccionamiento o formación Continua. En nuestro país coexisten diferentes tipos de instituciones con diversas formas de organización, que pertenecen a más de un nivel y dependencia, se dedican en forma simultánea y con escasa articulación y coherencia, a la formación docente.

Los docentes se forman en instituciones con distinto origen, trayectoria y cultura académica: escuelas normales, institutos superiores no universitarios, universidades, facultades de pedagogía, institutos de dependencia nacional o local, centros que pertenecen al sector privado y hasta por capacitación en la práctica como en el caso de CONAFE.

En muchos casos la formación se elevó de nivel pero las instituciones siguieron funcionando de manera similar a las escuelas secundarias de las que emergieron, con relaciones infantilizadas entre docentes y estudiantes y vínculos con el saber que reproducen la lógica escolar, el peso de la autoridad y el rol del docente en detrimento de la autonomía de los estudiantes, del desarrollo de sus capacidades de investigación y construcción de conocimientos.

En general, las instituciones de formación docente no terminan de definir su identidad y se encuentran atravesadas por la dualidad “secundario/medio versus superior”. La escasa identidad del nivel se observa en aspectos tan diversos como: la falta de edificios propios, la utilización de normativas correspondientes al nivel medio para regular aspectos clave de la vida de las instituciones e incluso de las condiciones laborales de los profesores, con en la estructura burocrática centralizada y la endogamia, la dificultad de abrirse al entorno, de trabajar en forma articulada con otras instituciones, con la comunidad y la imposibilidad de nutrirse de otros circuitos, campos y centros de producción de conocimiento.

2. Los aspectos curriculares

El currículo de la formación de maestros suele ser demasiado teórico y fragmentado en diversas materias. Al alumno es a quien le cabe la responsabilidad de armar el rompecabezas de lo que será su futuro objeto de trabajo: la enseñanza de determinados contenidos y materias escolares en contextos particulares.

Cuando el maestro recién recibido se enfrenta a la clase siente que carece de herramientas prácticas, nadie le ha explicado por ejemplo cómo lograr el control del aula, ni cómo hacer para capturar la atención de los alumnos y trabajar además con los más rezagados.

A pesar de los recientes cambios curriculares, el contenido disciplinar se da en forma separada, aislado de la didáctica de la asignatura. En los planes en los cuales ambos contenidos se hallan reunidos bajo una misma materia o espacio curricular, suele suceder que el docente a cargo no tiene el perfil adecuado para poder cubrir ambas dimensiones del objeto de conocimiento: la lógica disciplinar y la lógica didáctica propia de la enseñanza.

Uno de los problemas que se reitera tanto en la bibliografía como en las biografías docentes, es la distancia que se produce entre la formación recibida y la realidad educativa.

3. Los modelos y enfoques de la formación

Los modelos y enfoques de la formación siguen basados en paradigmas epistemológicos tradicionales, propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de la información y el conocimiento. No se transmiten herramientas ni marcos conceptuales que permitan trabajar con la incertidumbre, con conocimientos que cambian de manera acelerada y en contextos cada vez más diversos y difíciles.

La relación entre formación docente y práctica educativa ha sido generalmente pensada desde un modelo causa – efecto. En este esquema la formación es un mecanismo externo que actúa por fuera de la práctica y la práctica es estigmatizada y desvalorizada. A pesar que la mayoría de los nuevos currículos han colocado -o afirman colocar- a la práctica como eje vertebrador, las actividades y estrategias vigentes en la mayoría de los institutos son las tradicionales: énfasis en la exposición oral del profesor, en los métodos frontales de enseñanza, en la explicación teórica de las formas ideales o innovadoras de dar clase con escasa vivencia de un modelo institucional y de una propuesta de aprendizaje diferentes. La formación suele ser abstracta y se realiza a partir de ideales y principios generales que se espera orienten la acción futura de los enseñantes.

4. Los formadores

En el marco de las políticas educativas preocupadas por elevar la calidad de sus docentes, se aumentaron las exigencias hacia el subsistema formador estableciendo nuevos controles y parámetros para su funcionamiento y para el ingreso de los formadores. Se instalaron mecanismos para la acreditación, certificación y evaluación de las instituciones formadoras con criterios académicos propios del modelo universitario – aun cuando la formación se desarrolla en instituciones de otro tipo-. Por otro lado se incentiva, o se induce a los profesores formadores para que eleven sus credenciales profesionales, realicen especializaciones universitarias, carreras de posgrado a través de diversas estrategias de apoyo, financiamiento, programas, concursos, del otorgamiento de becas o pasantías de estudio y actualización. A pesar de estas medidas todavía en nuestro país y Entidad los profesores a cargo de la formación de maestros de educación básica se hallan escasamente profesionalizados, la mayoría de los profesores de la

formación son egresados de instituciones del mismo nivel en el que se desempeñan, es decir que poseen una preparación similar a la que tendrán sus estudiantes cuando egresen.

Los retos.

A) Reorganizar y articular las instituciones de formación inicial

Para superar “las fallas de origen” mencionadas así como la creciente heterogeneidad y diversificación de las instituciones formadoras, es necesario generar nuevos modelos para su organización. Avanzar o profundizar el desarrollo de políticas que orienten y establezcan prioridades, criterios comunes para el sector, proporcionando una normativa específica para el nivel y el subsistema de la formación docente que le otorgue identidad y que permita integrar a instituciones con diverso origen y trayectoria. En esta dirección se debe fortalecer la gestión del nivel superior y la capacidad político-pedagógica de los equipos técnicos locales que tienen a su cargo la conducción de los sistemas educativos y de las instituciones de formación en sus regiones. Hay que mejorar y orientar su capacidad de planificación, conducción y supervisión del sistema formador y sus competencias para generar proyectos y propuestas superadoras.

Pasando ahora al nivel de las instituciones, la organización del trabajo docente por horas de clase o cátedra que predomina en los establecimientos, atenta contra la posibilidad de generar proyectos de trabajo institucionales, formar grupos de profesores de diversas disciplinas, dedicar horas a actividades de desarrollo profesional, a la investigación u orientar en forma más personalizada a los estudiantes durante su período de prácticas. En consecuencia, es necesario avanzar hacia la conformación de equipos docentes que generen las condiciones para el trabajo colaborativo. Una medida en este sentido sería el nombramiento de docentes por cargo, en lugar de por hora de clase. Esto requiere modificar las plantas docentes y aumentar la asignación presupuestaria del sector.

En muchas instituciones predomina la dispersión y desarticulación de profesores cuyas materias tienen puntos de contacto en un mismo año de estudio o a lo largo de diferentes años. Una alternativa sería pensar en la reorganización de los docentes en torno a departamentos, perspectivas o áreas de trabajo que permitan el encuentro de profesores de una misma asignatura o de materias afines pero que se desempeñan en distintas carreras o especialidades docentes, o en diferentes años de una misma carrera.

B) Formar al “prácticum”

La formación del juicio práctico de los docentes supone que éstos se apropien de los métodos y las categorías necesarias para efectuar el análisis de la práctica y proponer estrategias de intervención en función de los contextos, promover alternativas diferentes cuando detecten aspectos que dificultan el aprendizaje de los alumnos o el desarrollo y funcionamiento de las instituciones.

“Esto significa que los conocimientos que se le proporcionen a los estudiantes han de servirles para entender su realidad y orientar su práctica, por lo que ha de hacer referencia a ella...” (Blanco, 1999, 380). La formación inicial debe trabajar la construcción de estrategias de acción que luego deberán ser reformuladas, adaptadas, puestas a

prueba o confrontadas por los alumnos / futuros maestros en contextos y situaciones específicas. Pero para que esto sea posible, dichas estrategias deben ser en parte anticipadas durante su formación.

La práctica no debe reducirse a la tarea de enseñanza ni a los contextos del aula; hay que reconceptualizar y ampliar su significado. Para formarse en la práctica no es necesario asumir la tarea de “dar clase”. Se requiere abordar la práctica desde un enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, proyectos, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con líneas más instrumentales, propuestas de acción e intervención sobre el cotidiano escolar.

Los alumnos en formación tienen que aprender a observar las escuelas, las aulas, las prácticas de otros más experimentados o de sus compañeros. Es decir, hay que “*entrenar su mirada*”. Esto requiere de tiempos y dispositivos metodológicos específicos, difíciles de probar en las pocas horas de práctica de las que generalmente disponen los formadores. Las horas de trabajo extra -clase de los profesores son esenciales para la planificación, el trabajo con otros colegas, las tutorías individuales o a pequeños grupos de alumnos, la observación y el acompañamiento a los estudiantes en las escuelas donde realizan sus prácticas.

C) Ampliar el currículum y los contenidos de la formación

Son necesarios espacios curriculares que aborden el análisis del *contexto social de la escolarización* y los desafíos que dicho contexto plantea al oficio del docente.

Ello supone el estudio crítico de las tradiciones históricas que todavía configuran parte de las representaciones de los docentes, sus modos de entender su actividad y sus prácticas vigentes; el análisis de las implicancias sociales de la actividad escolar y los sentidos que subyacen en las diversas formas de aprender y enseñar

Muchos docentes no se sienten preparados para afrontar la creciente complejidad de su oficio por ello es que debemos repensar el currículum de la formación para seleccionar aquellos saberes y perspectivas que pueden ayudar a comprender e intervenir en los sistemas escolares contemporáneos.

Tampoco puede quedar fuera del currículum el manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación no solo como usuarios sino como herramienta para la enseñanza. Resta mucho por hacer en este recorrido para generar comunidades virtuales de aprendizaje que enlacen a los docentes y posibiliten la discusión de experiencias, problemas pedagógicos, el intercambio de materiales y recursos digitales, a nivel nacional e internacional.

Finalmente, coincido con Vezub, cuando menciona que no existen en la formación de los docentes problemas que sólo puedan ser tratados como cuestiones técnicas, alejadas de las discusiones políticas, ideológicas, de las posiciones de valor y de las implicaciones que tiene sobre las condiciones de trabajo y la carrera de los maestros. Cualquier cambio dirigido a alterar las bases actuales de la profesionalidad e identidad del docente y construir otras nuevas, modifica las reglas de juego existentes y desestabiliza el statu-quo.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142.
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2003). *Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes uruguayos*. Programa de modernización y Formación Docente. Montevideo: ANEP – MEMFOD.
- Blanco, N. (1999). Aprender a ser profesor/a. El papel del prácticum en la formación inicial. En F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (Coords.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 379-398.
- Braslavsky, C. (2003). Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado. En I. Aguerrondo y C. Braslavsky (Coords.). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Buenos Aires: Papers Editores, 13-44.
- Davini, M. C. (1995). *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- García, I. y Valle, A (1996) *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*, Cuba, Editorial Pueblo y Educación.
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión oficio?. *Revista DIDAC*, 46, 4-9.