

Formación permanente de formadores desde una perspectiva crítica

Valeria Araya

*Investigación y Posgrado, Universidad Pedagógica Libertador,
Instituto Pedagógico de Barquisimeto.*

E-mail: valaraya@yahoo.com.

Resumen

La reflexión se centra en el análisis de la acción pedagógica al interior del Departamento de Formación Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto. La intención es sugerir alternativas de cambio al amparo de visiones críticas de la educación y la pedagogía, destinadas a producir modificaciones en la cultura de trabajo y acción docente de los profesores encargados del componente de Formación Pedagógica. Tales cambios deberían apuntar preferentemente a la estructuración de las concepciones pedagógicas de los profesores y a la resignificación del rol docente. Para su impulso se propone la creación de un macroproyecto de investigación que - comenzando en la reflexión y discusión al interior de los círculos académicos - identifique los principales problemas del componente y defina las líneas activas de investigación del departamento. El macroproyecto de investigación debe servir de marco a la formación permanente de los docentes de la unidad, incorporando todos los esfuerzos que estos despliegan en el campo de la investigación.

Palabras clave: Formación pedagógica, formación permanente, pedagogía crítica.

Permanent Formation of Professors from a Critical Perspective

Abstract

This reflection centers on an analysis of the pedagogical action within the Teacher Training Department in the UPEL-IPB. The intention is to suggest alternatives of change in relation to critical visions of education and pedagogy which are destined to produce a modification in the work culture and teaching actions of the professors in charge of the pedagogical formation component of the curriculum. Such changes should aim preferably at the structure of the pedagogical conceptions of professors in charge of the process and at the meaning of this professorial role. In its promulgation, the creation of a research macro-project, starting with reflection and discussion within academic circles in order to identify the principle problems within this component, and to define the active lines of research in the Department, is necessary. This macro-research project must serve as a framework for the permanent formation of professors in this unit, incorporating all aspects that are displayed in this field of research.

Key words: Pedagogical training, permanent training, critical pedagogy.

Introducción

La sociedad actual, inmersa en un universo de paradojas - exclusión social, desempleo, enfoques de desarrollo, políticas sociales, globalización e internalización del conocimiento - y el fin educativo último de formación de un individuo integral (Flórez O., 1999), presionan constantemente al sistema para que éste ofrezca respuestas efectivas y pertinentes. Así, la educación actual se ve compelida a armonizar las visiones universales con la capacidad para actuar en contextos específicos,

a reflejar competencias efectivas frente a problemas concretos y al mismo tiempo reflexionar en torno al cambio en las concepciones pedagógicas y en la configuración de nuevos modelos y estrategias educativas, metodológicas y organizativas (Gutiérrez, 1998).

Frente a este panorama, se abre la opción de búsqueda de marcos interpretativos y cuerpos teóricos válidos para atender a estas múltiples demandas. En esta vía se inscriben los esfuerzos por fortalecer las políticas formativas de los docentes, desde una perspectiva distinta a la

tradicional. Se vuelve imperante el abandono de modelos transmisivistas, caracterizados por el inmediatismo y la practicidad, ya que las propias dinámicas sociales y profesionales, así como el desarrollo de las disciplinas y la tecnología, indican la necesidad de obviar la formación en términos puramente funcionales.

En este marco se inserta la reflexión centrada en el análisis de la acción pedagógica al interior del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Las alternativas de cambio son percibidas al amparo de perspectivas críticas de la educación y la pedagogía y tienen la intención de promover procesos permanentes de formación de los docentes y formadores de docentes. Esto último debería apuntar a una modificación de la cultura de trabajo y acción docente de los profesores (Pérez Gómez, 2000) que conduzca, esencialmente, a la estructuración de sus concepciones pedagógicas y a la resignificación del rol docente (Perafán, 2001), en términos de su construcción permanente desde una visión de colectivo. Para impulsar tales cambios se propone un esquema o macroproyecto de investigación que - comenzando en la reflexión y discusión al interior de los círculos académicos - defina las líneas de investigación activas del Departamento de Formación Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de

Barquisimeto (UPEL-IPB) y ampare la formación permanente de sus profesores.

Marco institucional de la UPEL-IPB, departamento de formación docente

En Venezuela una de las instituciones fundamentales en la formación de docentes es la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Esta posee sedes (Institutos) en diferentes regiones del país e incluye programas de educación presencial y semipresencial, formación de pre y posgrado y formación o capacitación de docentes en servicio.

Las normativas institucionales (misión, visión y principios) son ricas en alusiones a la formación permanente y refuerzan los conceptos esbozados en párrafos anteriores. Así, la visión se expresa como la necesidad de ...” convertirse en universidad líder en la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de los docentes, promotora de cambios, productora de conocimientos y generadora de respuestas pertinentes” (Pág. 26, Documento Base, 1999).

Mientras tanto, la misión insiste en ...”Formar, capacitar, perfeccionar y actualizar los recursos humanos para la educación que requiere el país, asesorar al Estado Venezolano en la formulación de políticas educativas, promover cambios

en materia educativa, propiciar la adquisición de competencias que permitan al estudiante educarse permanentemente” (Pág. 27).

También los documentos aseguran ...” promover el desarrollo de habilidades y actitudes para el ejercicio ético, racional, reflexivo, crítico y eficiente de la docencia en el marco de la política nacional de formación docente” y ...” desarrollar en los ciudadanos la capacidad de racionalidad y criticidad para el conocimiento de la realidad nacional dentro de las orientaciones y contenidos del compromiso ético-social establecido en la normativa legal” (Pág. 12).

Por otra parte, el currículo de la UPEL incluye cuatro componentes: formación general (FG), formación pedagógica (FP), formación especializada (FE) y práctica profesional (PP). Específicamente en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, contexto en el cual nos movemos, cada uno de estos componentes es responsabilidad de diferentes unidades académico-administrativas (Departamentos). Así, la formación general es compartida por los departamentos de formación docente y algunos departamentos de especialidad. La formación pedagógica es tarea exclusiva del departamento de formación docente, mientras que la formación especializada, así como la práctica profesional son responsabilidad de los departamentos de especialidad.

En virtud de que el eje de la presente reflexión es la formación pedagógica, nuestro referente directo será el Departamento de Formación Docente. Esta unidad incluye tres áreas académico-administrativas: Teoría Educativa, Ciencias de la Conducta y Tecnología Educativa. Aún cuando un análisis crítico de esta estructura es urgente, ello excede los propósitos del trabajo, sólo se menciona a fin de estructurar el marco en el cual sucede la acción formadora de carácter específicamente pedagógico. Nuestra intención es resaltar la importancia de la formación pedagógica, especialmente en la construcción del rol docente y hacer notar como este aspecto ha permanecido descuidado y/o ha sido desvirtuado. Evidencia de lo mismo es el desequilibrio manifiesto en el interés de los estudiantes, quienes demuestran notable preferencia por las asignaturas y contenidos de especialidad en detrimento de la formación pedagógica.

Creemos que una formación sólida y consistente en este plano es garantía de un proceso activo de construcción del rol docente profesional, proceso que - dadas las actuales demandas de la sociedad - debe tender hacia la formación de un profesional autónomo (Giroux, 1997), capaz de enfrentar la diversidad de retos que implica la educación actual.

Por otra parte, no es posible ignorar que la UPEL ha hecho esfuer-

zos por adecuar su funcionamiento a las necesidades de la sociedad. Prueba de ello son las importantes reformas curriculares emprendidas en los últimos quince años. Las reformas, empero, no han tocado el núcleo central del problema, han modificado aspectos que, en definitiva, no contribuyeron a cambiar las concepciones pedagógicas y educativas del colectivo y sus consecuentes concepciones del ser docente y de la práctica profesional.

Características de la práctica pedagógica en la UPEL-IPB, Departamento de formación docente

Un elemento que se considera importante para definir la calidad de la acción docente y sus consecuencias a nivel de la formación de educadores es el quehacer pedagógico de los profesores formadores, así como sus posturas en relación con el proceso formativo mismo. En tal sentido, se adelantan algunos juicios derivados de la experiencia prolongada en el seno del componente de formación pedagógica.

A modo de enunciado previo es pertinente decir que la mayoría de los profesores que se desempeñan en el componente, expresan intenciones renovadoras y se muestran ansiosos por mejorar y participar en su propia formación, situación propicia para la organización de esfuer-

zos sistemáticos de carácter permanente a este nivel.

En una primera aproximación puede decirse que la práctica de los docentes formadores parece signada por intereses de tipo tecnológico, situación que se hace evidente en la persistente búsqueda de renovación y cambio de sus prácticas educativas, específicamente a nivel de modificación y creación de nuevas estrategias didácticas. Este hecho, aparentemente beneficioso en términos de mejorar la calidad de la docencia se convierte, sin embargo, en un esfuerzo vacío de contenidos de fondo cuando las acciones se concretan a la creación o simple copia indiscriminada de estrategias, sin ahondar en su trasfondo teórico o epistemológico. Cuando no se percibe una visión integral de la educación y de la formación de docentes a partir de la cual se estructuran esquemas coherentes de acción pedagógica. En este sentido, el interés unilateral por las “estrategias renovadoras” luce como una moda.

Una de las fallas más profundas del sistema, precisamente, recae en el debilitamiento y reducción paulatinos, a contar de los años ochenta, de la formación teórica con el consecuente fortalecimiento de la formación tecnológica. En la práctica, esto se ha traducido en ausencia de discusión teórica al interior de las estructuras académico-administrativas – coordinaciones de asignatura y de área – y en un interés cen-

trado exclusivamente en los problemas del contenido disciplinar y administración de las asignaturas.

Así, la práctica de los docentes luce, la mayoría de las veces, como ajena a los planteamientos teóricos que fundamentan el currículo y, en ocasiones, inconsistente con sus propias convicciones a nivel teórico. Los profesores, en términos generales, se comportan como ejecutores acríticos del currículo, hecho que no resulta extraño dadas las circunstancias que han rodeado los procesos de elaboración y reforma curricular. Las propuestas en este orden, tradicionalmente han sido elaboradas por equipos de “expertos” y sometidas a procesos de aprobación del colectivo universitario. Estas consultas se han realizado, en la mayoría de las oportunidades, en condiciones poco favorables para que los actores se involucren satisfactoriamente. En los hechos, se mantiene una modalidad de imposición del currículo que trasluce esquemas ideológicos promotores de un régimen educativo transmissionista.

En definitiva, la actividad docente relativa a la formación pedagógica transcurre a expensas de las buenas intenciones del colectivo profesoral, expresadas particularmente en el interés por desarrollar habilidades cada vez más eficientes para transmitir el conocimiento disciplinar. La mayoría de las veces tales esfuerzos se inscriben en mode-

los pedagógicos de carácter espontaneista (Porlán, 2000).

Modalidades de perfeccionamiento, formación y ascenso de los profesores formadores en la UPEL-IBB

Un comentario acerca de las directrices institucionales respecto al perfeccionamiento, formación y ascenso de los profesores, así como de las situaciones que en este marco se inscriben, resulta útil al propósito del presente análisis.

La UPEL ofrece a sus profesores oportunidades de perfeccionamiento que asumen dos modalidades: cursos de ampliación y programas de posgrado. En relación con los primeros, estos generalmente son dictados por profesores de la misma institución y sus temáticas surgen del interés y competencia de quién los dicta y, en ocasiones, por sugerencia del colectivo. No existe una exploración sistemática de las necesidades formativas del profesorado, como no existe un sistema de evaluación del mismo que permita acceder a esta información. De tal manera los cursos sirven a propósitos más bien individuales de quienes los reciben y de quienes los dictan, en consecuencia su impacto en la actividad académica es mínimo.

Los programas de posgrado de especialización, maestría y doctorado en alguna medida reproducen el

esquema señalado anteriormente, aunque en forma menos ostensible. Un análisis de este tipo de formación que vaya más allá de las evaluaciones institucionales de carácter formal, es una tarea pendiente. Sin embargo, es válido decir que los programas de posgrado, en especial el doctorado, constituyen espacios propicios para la discusión y reflexión crítica y profunda acerca de las diversas problemáticas educativas e institucionales.

Los cursos de ampliación y programas de posgrado ofrecen a los profesores la oportunidad de aumentar sus posibilidades de ascenso en la carrera profesional. Para ascender, los docentes deben cumplir con requerimientos formales: tiempo en cada categoría, puntaje mínimo de acceso a la categoría dado por credenciales y trabajo de ascenso. Este último, generalmente un trabajo de investigación, no es aprovechado por la institución para generar ideas pertinentes al trabajo específico del docente. Los trabajos de ascenso, así como los trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales, no se inscriben necesariamente en líneas activas de investigación del departamento de Formación Docente, sino que, mas bien se realizan a partir de intereses individuales del profesorado y, en consecuencia, no aportan suficientemente al mejoramiento de la función colectiva.

Alternativas de cambio en la cultura de trabajo de los profesores del departamento de formación docente

La dinámica de funcionamiento y las normativas institucionales en la UPEL-IPB, traslucen un tipo de cultura en la cual se inscribe el comportamiento de sus docentes. Cambiar las rutinas no es fácil, probablemente dependa de fuertes convicciones por parte del colectivo de que es necesario intentarlo. Definitivamente no es obra de decretos o de recomendaciones venidas de expertos. Creemos que en este caso particular, el origen del cambio debería estar en la conciencia plena acerca de los propósitos que se persiguen con la educación en general y, especialmente, con la formación de los profesionales de la docencia. A partir de ésta, como impulso inicial, deberían crearse las estrategias de cambio, no a contar de intenciones individuales, sino a partir de convicciones generadas al interior de un colectivo reflexivo y crítico respecto a la historia institucional y acerca de las características de su propia práctica profesional.

Las ideas que nos atrevemos a proponer consideran la generación de cambios al interior de la unidad y subunidades académico-administrativas (Departamento y coordinaciones). Incluye la sugerencia de un esquema general de acción que

combine la reflexión constante apoyada en la formación permanente y ambas insertas en un macroproyecto de investigación.

Se propone comenzar, tímidamente, con procesos de intercambio de visiones y opiniones al interior de las coordinaciones de asignatura (unidades operativas últimas), de las cuales debería quedar registro. Las conclusiones a este nivel se llevarían a reuniones ampliadas, primero a nivel de área y posteriormente de departamento. Los resultados de este proceso deberían traducirse en la confección de una especie de minuta de problemas que sirva de base para la estructuración de las líneas activas de investigación del Departamento.

Las citadas líneas deberán integrar todo trabajo de investigación emprendido por los profesores, tanto los correspondientes a producción libre como trabajos de ascenso, trabajos de grado de especialidad y maestría y tesis doctorales. De esta manera, la investigación se conecta con la actividad propia del departamento y tiene mayores probabilidades de generar aportes sustantivos a la actividad del mismo. A la par que se promueve la integración del colectivo y la motivación por el trabajo. Se trata de darle coherencia y unidad a la acción pedagógica – principal actividad formadora – sustentándola en investigación pertinente, al tiempo que se satisfacen los requerimientos formales exigidos

por la institución para el ascenso, formación y perfeccionamiento de su personal.

El tipo de investigación a realizar constituye todo un capítulo a desarrollar. Este debería formar parte de la incipiente minuta de discusión y propuestas de investigación que se generen al interior de los círculos académicos. Llegar a conclusiones acerca de cuáles formas de investigación resultan más apropiadas a los problemas en cuestión, debería ser una consecuencia lógica de la reflexión teórico-práctica de los profesores.

Sin querer que este artículo se convierta en un recetario, pero dado que formo parte activa de este colectivo, me atrevo a sugerir - a modo de conclusiones - algunas tareas concretas que considero esenciales para impulsar el cambio en la cultura de trabajo de los docentes, entre ellas:

1. Estructuración de las concepciones pedagógicas de los profesores, hecho que debería desprenderse de la discusión y reflexión críticas al interior de los círculos académicos.
2. Resignificación del rol docente, conceptualización que sustentará las acciones pedagógicas de los profesores al igual que la tarea anterior. Parte de la resignificación del rol lo constituiría la construcción de una idea de autonomía profesional (Giroux, 1997). Esta última, significa grandes exigencias inherentes al rol, en el sentido de que la

formación debería estar orientada a este propósito, lo que implica que los estudiantes deben ser preparados para enfrentar diversas situaciones en su ejercicio profesional. Sin embargo, autonomía no significa individualismo, sino pleno ejercicio de la ciudadanía percibida como capacidad para...” vivir con otros, compartiendo pero también disintiendo, sin que ello se traduzca en conflicto irresoluble” (Gutiérrez, 1998, pág. 13). Así, las decisiones que un docente autónomo tome, pueden y deben ser producto del intercambio e interacción permanente con sus pares.

Finalmente, dejen estas ideas para ser discutidas por el colectivo de profesores que se ocupan de la formación pedagógica y por todos aquellos interesados en el tema que sienten la urgencia de reflexionar en torno a él y en relación con el futuro

de la educación, la profesión docente y la formación de formadores.

Referencias Bibliográficas

- Documento Base del Currículo UPEL. Sede Rectoral. Caracas. 1996.
- FLÓREZ OCHOA, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc Graw-Hill. Bogotá.
- GIROUX, H. (1997) *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Barcelona.
- GUTIÉRREZ R., E.F. (1998). *Re-enfoque de concepciones y prácticas curriculares en la universidad*. Memorias del Seminario sobre Problemática Curricular Universitaria. Popayán.
- PERAFÁN E., G. A. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Mesa Redonda Magisterio. Bogotá.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
- PORLÁN, R. (2000). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Diada Editora S.L. Sevilla.