

Demandas de formación de profesorado desde otros países: experiencias latinoamericanas

ROSALÍA ARANDA REDUELLO - PALOMA GONZÁLEZ AGUADO
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

La mirada, siempre demasiado miope, a nuestro próximo futuro nos presenta el inminente cambio hacia una mundialidad tecnológica que supone un doble salto en el vacío:

- a) en el contexto técnico (casas y ciudades *inteligentes*, autopistas de la información...),
- b) con importantes implicaciones en lo que para nosotros supone proximidad/contexto geográfico.

Desde este ángulo debe estar presente en la formación de los maestros de la Unión Europea, objeto del Congreso, la fuerte mundialización de las relaciones, la proyección internacional de los maestros de cada uno de los países de la Unión, y, evidentemente la creciente importancia de las acciones de cooperación. En esta línea, Latinoamérica es para España su proyección más natural, y constatamos que así lo sienten ellos, especialmente cuando perciben cierta entrega y consideración por nuestra parte. Por esta razón, nos centraremos ahora en presentar posibles acciones de nuestros centros y profesionales en estos países.

La experiencia en el ámbito Latinoamericano amplía nuestro horizonte a una serie de demandas que resultan impensables cuando se miran desde nuestros limitados contextos. Concretamente, en nuestros encuentros con colegas de distintos países situados allende los mares es frecuente que se nos pidan referencias sobre cómo abordamos la necesidad de capacitar para la docencia a *todos* los profesionales que acceden a la función de enseñar. Estos profesionales a quienes resultan cruciales cuestiones como quiénes atienden y dónde la formación inicial y permanente de profesores se corresponden con *todos* los niveles (infantil, primario, secundario y universitario) y proceden de *todas las* áreas (ciencias y letras, también las hasta hace poco desconocidas para nosotros música y educación física y -sorprendentemente- arquitectura, odontología, derecho, medicina, etc.)

Este tipo de cuestionamientos nos recuerda que -como centros específicos de formación de profesores- deberíamos liberar nuestras mentes de los techos institucionales que aquí pretenden limitarnos, ampliando la gama de respuestas a estas necesidades. Para abrir caminos pensamos que en este Congreso debemos poner en común respuestas y experiencias que cada uno hayamos ido elaborando, de forma que se facilite un fecundo intercambio entre los interesados en estas tareas. Por esta razón vamos a empezar nosotras por presentar un trabajo concreto que se está realizando en la Universidad de El Salvador.

1. LA NECESIDAD DE PROFUNDIZAR EN LAS ACTITUDES DE PARTIDA

Si estamos formando Profesores desde la honda convicción de que para esta profesión no es suficiente la buena voluntad (que "se supone"), sino que son precisas unas habilidades, destrezas y conocimientos que informen unas actitudes específicas, es claro que para nuestro desempeño profesional no estamos exentos de necesitar una preparación similar.

Por esta razón, vamos a hacer una breve reflexión imprescindible para quienes iniciarnos este periplo. La concisión de esta comunicación impide extendernos en este apartado, pero invitamos a una lectura reflexionada del mismo, por considerarlo uno de los pilares de la misma,

En la formación actitudinal de los futuros profesores que van a ejercer en el ámbito escolar es fundamental partir de la afirmación de Freire (cfr. 1994) de que toda situación educativa implica "un sujeto que enseñando aprende y un sujeto que aprendiendo enseña", Este será el punto de partida indispensable en nuestra relación con sujetos adultos y titulados que pertenecen a otro contexto cultural diferente.

Desde este punto de vista, parece obvio insistir en la necesidad de realizar una inmersión coordinada que nos ayude a mantener y revisar nuestra actitud en las distintas circunstancias. El contraste franco con un equipo tan cordial como rigurosamente autocrítico y reflexivo nos ayudará en la enorme aventura de avanzar en el proceso serio de remoción de falsas percepciones. Es preciso evitar el grave error de imaginar que la facilidad lingüística y la aparente sintonía cultural (vestida casi siempre de un ropaje especialmente cordial) permiten un transvase acrítico de personas, de información o de contenidos culturales y/o científicos.

También es importante recordar que sólo una inmersión cultural muy cordialmente observadora, reflexiva, profundamente valorativa y abierta a un contraste querido y potenciado de los rasgos y pautas diferenciales de cada pueblo nos' permitirá hacer aportaciones verdaderamente útiles, que puedan ayudar a construir una mutua transformación en las líneas hondamente necesitadas por ambas partes (Galdeano, 1993).

Desde esta perspectiva, vamos a describir algunas de las características implícitas," explícitas que suelen presentar estas demandas:

- a) **Interdisciplinariedad.** Es preciso abordar cualquier tópico desde una perspectiva interdisciplinar (lo que no quiere decir exhaustiva) que facilite la integración de conocimientos en el marco de las ideas previas de que dispone el interlocutor, y posibilite una posterior elaboración.
- b) **Actitud de intercambio entre colegas.** Tener en cuenta que, por lo anteriormente indicado respecto al tipo de carreras que demandan esta formación docente, puede haber profesionales expertos en su área que no hayan tenido acceso a un tipo de conocimientos que para nosotros son habituales en nuestro contexto geográfico o disciplinar. Pero ello no nos permite situarnos en la desvalorización: precisamente nuestro esfuerzo debe ser detectar dónde radican las lagunas que, una vez tornada la idea, les completa el conjunto de conocimientos que poseen.
- e) **Posibilitar la consciencia y remoción de los sincretismos.** En sociedades de alta conflictividad, donde la propia tensión social impide una elaboración sosegada del constante bombardeo ideológico, el tradicional sincretismo va tomando nuevas formas. Se precisa un esclarecimiento de las concepciones y líneas de pensamiento que subyacen en cada una de las piezas del rompecabezas vital que les rodea.
- d) **Bipolaridad autoritarismo-independencia.** Frecuentemente los contextos formativos presentan un fuerte autoritarismo estructural en que tanto poder como contrapoder tienden a poseer una estructura disciplinar cuasimilitarista. Esto hace que -aun cuando los sujetos tengan intención de liberarse- se les genere una natural bipolaridad entre la interiorización de los principios de autoridad (recibida o ejercida) y la dolorosa construcción de criterios autónomos. Suele ser tarea tan formativa para nosotros como necesaria potenciar una sana autonomía e interdependencia.

Desde el primer polo se puede detectar cierto bloqueo del pensamiento que es necesario liberar mediante el intercambio libre y el diálogo constructivo. Hay que tener en cuenta que algunas sociedades han trabajado estos elementos desde la búsqueda de una fluidez verbal que sería requisito inicial -pero no suficiente- para conseguir el análisis, la estructuración lógica del pensamiento y el debate intelectual que permita la construcción colectiva de conocimientos científicos y humanistas.

Por otra parte, el valor de la cooperación está tan fuertemente arraigada que nos enseñan mil modos de ejercerla en los aspectos más cotidianos, tan necesarios especialmente cuando es la principal riqueza para la construcción institucional o nacional. Con todo, podemos encontrarnos con que la búsqueda de independencia a ultranza puede presentar en algunos momentos reticencias inevitables por parte de personas o grupos ante la incorporación de lo distinto o ante la propia integración en proyectos cooperativos.

2. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

En estas coordenadas, habrá que tener presente en todo diseño de acciones que éstas deberían de ser específicas, y considerando -en cada caso- la singular coyuntura de la Institución demandante y los compromisos sociohistóricos que ésta debe afrontar. Para esto es imprescindible potenciar en nosotros un conocimiento cada vez informado y reflexionado del contexto, pues sólo desde ahí será posible cultivar la necesaria actitud de compartir e implicarse en las esperanzas y desafíos del proceso.

Puede empezarse con aportaciones esporádicas que tienen su objeto y fundamento en la buena voluntad de contribuir en algo a mejorar las condiciones del país (y, consiguientemente, sus Instituciones y personas), pero la constante reflexión sobre la praxis nos debe ayudar a ver que desde una perspectiva de continuidad tales acciones serían insuficientes para generar una dinámica más sistemática de trabajo en el ámbito universitario (especialmente teniendo en cuenta el intento generalizado en muchas universidades latinoamericanas de vincular en un triple eje la docencia con la investigación y la proyección social).

Para esta inmersión, se puede buscar la fórmula de complementar las jornadas de docencia con sesiones de asesoría celebradas en cada una de las Unidades que 10 soliciten. De este modo, se facilitará tanto la asimilación de los contenidos impartidos, cuanto su consiguiente implementación en las unidades destinatarias.

Este procedimiento permitirá no sólo plantear *in situ* con cada colectivo la problemática específica de aplicación de lo tratado en los cursos, sino que propiciará una mejor contextualización de las cuestiones planteadas, gracias a la doble impregnación conseguida (los docentes receptores respecto a los contenidos y los docentes visitantes respecto a las dificultades del proceso y a las peculiaridades de cada unidad) . -

En principio, son dos los tipos de proyectos desde los que puede plantearse la colaboración:

- A. Profundización y perfeccionamiento dentro de un proyecto base, lo que obligaría a seleccionar a los participantes en cada curso entre los que ya hubieran recibido los cursos anteriores y estuvieran activamente implicados en el proceso.
- B. Iniciación y ampliación a nuevos colectivos o a otros miembros de los colectivos activamente implicados, 10 que no condicionaría los requisitos de acceso indicados en el apartado anterior.

Evidentemente, una opción u otra condicionará tanto el nivel y dinámica de los cursos, como los contenidos y el avance en la aplicación de los mismos a los procesos de innovación a realizar. Así, según se vaya configurando la demanda, el tipo de oferta se abrirá en un amplio abanico de acciones entre las que enumeramos las siguientes:

- 1) Formación especializada
 - Master (o Maestrías) en educación
 - Especialistas o expertos en didácticas específicas

2) Formación Permanente

- Cursos específicos o asistencia a módulos del nivel anterior
- Formación del profesorado en los centros (por áreas o niveles)
- Jornadas intensivas para la formación en el "practicum" de los maestros

3) Formación inicial

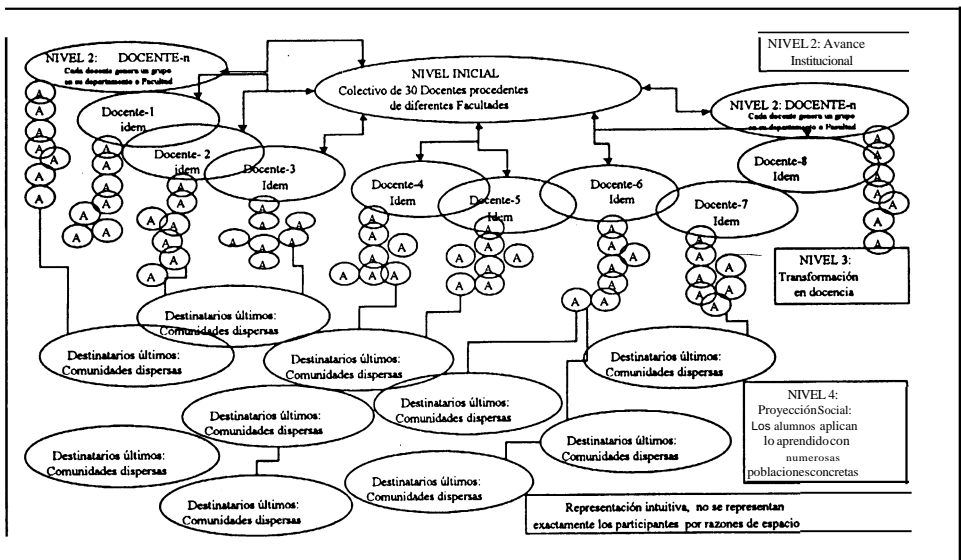
Ayuda en el diseño de currículos a los distintos niveles:

- Formación del profesorado de los distintos niveles y áreas
- Capacitación profesional no universitaria de educadores no titulados (por ejemplo, los llamados educadores populares)

No insistiremos suficiente en la deseable constitución de equipos coordinados que permitan un contraste libre y activo de experiencias entre los propios visitantes y los receptores, sin olvidar que los receptores son especialistas en manejar elementos de su contexto, y muchas veces se tratará de especialistas en su materia, aunque su nivel pueda aparentar inicial respecto al contenido del curso o actividad que estemos impartiendo. También, y dependiendo del nivel del que se trate, podrán colaborar activamente los propios exalumnos que se han formado en nuestros Centros.

2.1. PLANTEAMIENTOS BÁSICOS DE ESTA FORMACIÓN

Lo que sin duda es importante es buscar el momento apropiado para dar el paso a sistematizar las aportaciones dentro de un marco estructurado modularmente, que permita avanzar en profundidad a la consolidación de proyectos innovadores. La propia limitación de fuerzas de cara a la tarea exige potenciar los efectos multiplicadores de estos docentes en su ámbito.



CUADRO 1. Modelo simplificado del diseño de acciones en cascada

En un proceso de Maestría (Master) para Profesores de Universidad en ejercicio, hemos tenido la experiencia de aplicación a su docencia de las planificaciones diseñadas, Mediante diseños en cascada (CUADRO 1), se ha conseguido que los universitarios integraran sus aprendizajes teórico-prácticos en acciones transformadoras tales como llegar a:

- organizar proyectos de autoconstrucción en comunidades distantes y marginales realizados conjuntamente por los moradores y los grupos de último año de Arquitectura,
- constituir, construir y atender escuelas en comunidades que no disponen de ellas a través de las prácticas de los alumnos de profesorado,
- planificar y realizar la atención odontológica extrarrural (en comunidades dispersas) con alumnos de odontología, etc. etc.

Destacarnos lo que esto implica en el reconocimiento a la acción institucional de la universidad. En el plan de estudios confeccionado es posible el intercambio necesario para estas experiencias (evaluación del contexto, planificación de personas, recursos, acciones, etc.). Una metodología de Investigación-Acción-Cooperativa no sólo permite coordinar actuaciones, sino fecundar el debate intelectual que como intelectuales debemos a nuestra sociedad.

Los objetivos de todas estas acciones podrían estar en línea con los siguientes:

a) DE CONOCIMIENTO, EXPERIENCIA Y PROFUNDIZACIÓN:

- a.L. Conocer las principales aportaciones teóricas en el ámbito de la docencia universitaria y las aplicaciones realizadas a la formación de docentes.
- a.Z, _____ individual y colectivamente la inmersión en un grupo-clase con objetivos de aprendizaje y autofornación con dinámicas propias de una metodología universitaria participativa.
- a.3. _____ tras el necesario debate crítico:
 - su adecuación a las necesidades y desafíos de la Institución.
 - las posibilidades realistas de su aplicación en el contexto de la Institución y dificultades que pueden surgir.
 - la necesidad de caminar en la elaboración de una metodología docente e investigadora propia.

b) DE IMPLEMENTACIÓN/TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD:

- b.1. _____ sobre el funcionamiento de nuestras organizaciones con el fin de conocer mejor su bagaje y carencias de forma que posibilite manificar y optimizar su funcionamiento,
- b.Z, Generar en el grupo las dinámicas metodológicas que permitan conocer/aplicar los cambios implicados en la nueva concepción.
- b.3. Practicar la evaluación crítica de estas aportaciones y la posterior práctica en la docencia universitaria.

e) DE. INVESTIGACIÓN:

Planifkar desde los docentes implicados una línea de Investigación/Acción que desarrolle una espiral de reflexión, planificación, aplicación y observación de su acción profesional, de forma que permita entrar en un proceso de evaluación y sistematización de los avances conseguidos, en el triple ámbito del compromiso curricular de docencia, investigación y proyección social.

2.2. UNAS PINCELADAS SOBRE METODOLOGÍA

A estas alturas sabemos que los estudios sobre los métodos de enseñanza utilizados por docentes de todos los niveles confirman que la mayor parte no incorporan aquellos conocimientos en que son instruidos, sino que tienden a reproducir en su docencia aquellas prácticas con las que ellos recibieron su instrucción.

A partir de estas conclusiones, es evidente que para introducir cambios significativos en una institución -aunque sea de nivel universitario- el trabajo pedagógico debe proyectarse a medio/largo plazo, alternando períodos intensivos de adquisición de conocimientos mediante actividades de capacitación con docencia directa con períodos de reflexión y sedimentación de lo aprendido, que sirvan para realizar el esfuerzo de su aplicación e implementación en la práctica docente, así como para la socialización entre distintos equipos de docentes y/o unidades que así lo deseen.

En las FASES DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS (docencia directa de los módulos con reseucia de los docentes receptores y visitantes), será especialmente necesario cuidar que las sesiones de trabajo sirvan de experiencia de la nueva metodología que se desea ir implementando, de forma que los docentes receptores que realicen el proceso se vean inmersos como discentes en una nueva realidad metodológica que después puedan reproducir. Por supuesto siempre con apertura a

Niveles	Fases de reconstrucción	Fases de construcción
de discurso	4. Reflexión	1. Planificación
de práctica	3. Observación	2. Actuación

CUADRO 2. Introducción del diseño IAP en espiral (Carr y Kemmis 1983)

poder evaluar las ventajas e inconvenientes para intentar evitar los elementos que hayan resultado mejorables.

En las FASES DE APLICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN (docencia de los docentes receptores con sus propios cursos y alumnos) se procurará la experimentación contrastada de modelos de docencia, de forma que cada docente o cada equipo constituido pueda ir probando y verificando los avances y logros que va consiguiendo con sus nuevas prácticas y valorando las deficiencias que pueda ir encontrando en tales ensayos. (Evidentemente, el régimen de alternancia de ambas fases será el que facilite a los profesores visitantes seguir atendiendo a sus compromisos laborales en la Universidad de origen, ya que aún no se han conseguido arbitrar modos de sustitución para los profesores que realizan estos compromisos),

Así pues, la orientación de los cursos pretende que la metodología sea en sí misma constructora de modos distintos de impartir docencia, propiciando la generación de procesos personales e institucionales en línea con la espiral IAP para mejora de la práctica docente (Ver CUADRO 2).

En consecuencia, se procurará:

- impulsar en el propio colectivo (o, en su defecto, poner en marcha) los procesos generadores de aprendizaje,
- privilegiar formas sistematizadas de diálogo entre el colectivo como práctica de procedimientos de aprendizaje, reflexión conjunta y socialización de conocimientos,
- facilitar la adquisición de conocimientos teóricos y experiencia práctica de conducción dialéctica del debate universitario,
- afrontar los conflictos sociocognitivos en el conjunto de dimensiones que el desempeño docente implica (equipos de docentes, dinámica del grupo-clase, relación con las comunidades en la práctica social, etc.)

Para poder seguir con los docentes un proceso espiral del tipo de los diseñados por Kemmis en sus trabajos de IAP, los módulos tendrán que presentar también desarrollos en espiral, que permitan la sucesiva profundización de los participantes en los procesos iniciados y su familiarización con este tipo de procesos.

3. ATENCIÓN AL IMPRESCINDIBLE CONTRASTE DE CRITERIOS

Si siempre en nuestra docencia hemos de estar abiertos al necesario intercambio, es evidente que en las acciones que implican inserción en culturas diferentes no bastan cualidades como la *sabiduría* o la buena *voluntad* (claro que si éstas ni siquiera existen, vamos mal). Nunca insistiremos bastante en la necesidad de formar grupos de contraste, como se indicaba en el apartado 1.

Mirando hacia los posibles destinatarios de esta formación docente es preciso tener en cuenta la responsabilidad de que que nuestras acciones no sólo pueden tener efectos transformadores positivos (como si fueran de resultado automático), por lo que es preciso detectar críticamente los posibles efectos no-deseados de las mismas,

sabiendo que nuestro impacto potencia jerarquías y caciquismos existentes o genera otros nuevos, tanto en la institución receptora como en la desplazadora,

Hay que tener en cuenta, por ejemplo, que opciones tan aparentemente asépticas como el horario de clase o el número de créditos van a condicionar el género y tipo de titulados. Así, mientras no suele ser muy difícil conseguir la compatibilización del horario laboral con la asistencia a los cursos dentro de una misma universidad, vemos que los cursos que aumentan el horario laboral (nocturnos, por ejemplo) pueden resultar inaccesibles a las mujeres, con lo que podemos estar colaborando a preparar nuevas jerarquías académicas con un sesgo de género. Otra situación clara viene causada por la propia inestabilidad de las sociedades que impide que las personas participen en un proyecto muy dilatado en el tiempo. En este caso, el diseñar subconjuntos de módulos estructurados en varios ciclos con su propia entidad posibilita a los participantes la obtención de títulos de diferente nivel, proporcionando la posibilidad de salidas laterales y/o pasarelas.

Desde este ángulo, y debido a la inevitable limitación de los recursos de todo tipo, se trataría de priorizar proyectos que generen agentes multiplicadores y analizar muy críticamente las consecuencias transformadoras de nuestras acciones.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1987) *Ideología y Currículum*. Madrid: Akal.
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M.T. (1990) *La Investigación Cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- FALS BORDA, O. y RABMAN, A. (1992) La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En SALAZAR, MC. (Ed.) Bogotá: Organización de Estados iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- FREIRE, P. (1994) Educación y participación comunitaria, en FREIRE, P., GIROUX, H., CASTELLS, M., FLECHA, R., MACEDO, D. y WILLIS, P. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- GALDEANO, E. (1993) *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid-México: Siglo XXI.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HABERMANS, J. (1987) *Teoría y práctica*. Madrid: Tecnos.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1992) *Cómo planificar la investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- LOBROT, M. (1974) *La Pedagogía Institucional* Buenos Aires: Humanitas,
- SCHÓN, D.A. (1992) *Educando al práctico reflexivo*. Madrid: Paidós-MEC.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987) *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.