



Investigación Educativa
vol. 11 N.º 19, 35 - 46
Enero-Junio 2007,
ISSN 17285852

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL DOCENTE PARA EL CAMBIO Y MEJORAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO PERUANO

UNIVERSITY FORMATION OF THE TEACHER FOR THE CHANGE AND IMPROVEMENT OF THE PERUVIAN EDUCATIVE SYSTEM

Luz Marina Gómez Gallardo¹
Julio César Macedo Buleje

RESUMEN

El presente artículo tiene por finalidad dar a conocer la importancia de la Formación Universitaria del Docente, en el marco de un currículo que busca integrar no sólo los aspectos cognitivos, propios de la profesión, sino aquellos que complementan una educación de calidad (valores, investigación, actividades de desarrollo humano, prácticas profesionales, orientación y consejería), todo esto reflejado en un primer momento en las prácticas profesionales, que deben evaluar la eficiencia y la calidad de la formación docente, para proveer casos y situaciones reales propios de la carrera que se ha escogido, con la finalidad que los futuros docentes aprendan a detectarlos, reconocerlos y manejarlos en forma satisfactoria. Estas prácticas poseen carácter global e integrador (teoría más práctica) y que conlleva a estar al nivel de competencia de otros sistemas educativos de la región y, por ende, insertarse al panorama socio – económico – político y cultural del mundo de hoy.

¹ Profesora Asociada de la Facultad de Educación. UNMSM.
E-mail: lgomezg@unmsm.edu.pe

Palabras claves: Formación docente, Currículo Integral, Actividades Cognitivas, Plan de Estudios, Práctica Docente

ABSTRACT

The finality of this article is to offer information about the importance of docents' university formation, framed within a curriculum that intends to integrate not only the cognitive aspects of the profession but also those that complement an education of quality (values, investigation, activities for human development, professional practices, orientation and counseling), all of this is relevant in the beginning of professional practices, practices that are intended to evaluate efficiency and quality of docents formation. It is relevant to provide cases and real situations of the chosen career, the intention is that future docents learn to detect, recognize and handle them in satisfactory ways. These practices have a global and integrator (theory plus practice) characteristic in order to be on the same level of competence of other educative systems in the region, and therefore to incorporate itself to the socio-economic-politic and cultural panorama of today's world.

Key words: Educational formation, Integral Curriculum, Cognitive Activities, Curriculum, Educational Practice

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene por objetivo dar a conocer la importancia de la formación docente en la educación superior, y que esta formación debe estar sujeta directamente a la construcción de un currículo adecuado a las realidades socio- culturales de los docentes en todo el país, siendo la práctica profesional la forma de cómo evaluar la eficiencia o pobreza de la calidad en la formación docente.

Partiendo sobre cómo la educación tiene –según lo expresa Hanna Arendt (1993)– la misión de mediar entre el niño y el mundo, de modo que permita que el primero se integre en el segundo minimizando el riesgo de rechazo que existe naturalmente entre ambos. Esto se asume en que esta integración pasa también a formar parte de los grupos de personas que ya son parte del mundo –es decir, los adultos– implica pues, para el educador, hacerse responsable del uno y del otro, en cuanto a que su tarea como mediador entre ambos (niño y mundo) va a determinar la manera

cómo éstos se relacionan y sus expectativas de sostenimiento. De ahí su autoridad, su gran responsabilidad. El educador es entonces un ser privilegiado en la construcción no sólo de la cultura, sino, como consecuencia de ella, de la sociedad, de la manera cómo sus alumnos ven al mundo, de las distintas perspectivas con que interpretan a este mundo, a la sociedad y a su existencia social e individual que otorgan un orden a su convivencia naturalmente gregaria.

Entonces, ¿cómo asumen los educadores dicha responsabilidad? ¿Están preparados para tomar el lugar que corresponde en la gran trama social? ¿Se preparan de manera de crear conciencia entre ellos mismos sobre la importancia de su rol? ¿Están concientes de todo lo que implica su trabajo con los alumnos? En el fondo, ¿saben de todo lo que se trata, cuando optaron por esta profesión? Ahora bien, ¿qué estamos haciendo para responder a estas interrogantes? Para esto, primero es necesario averiguar acerca de la formación del docente en la universidad.

Como se decía anteriormente, el capital cultural no se hereda en los genes ni se adquiere por ósmosis, es el resultado de un complejo proceso de apropiación en el que la persona es introducida a la cultura por otras personas en una relación dialéctica de construcción del conocimiento. Pues bien, esto se aplica de igual manera al aprendizaje de la docencia. Los profesores, quienes serán los responsables del aprendizaje de sus alumnos, con todo lo que ello implica, son a su vez aprendices de otros profesores, de los que van a recibir las nociones que les van a permitir crear sus propias concepciones respecto de su labor docente y su rol social. Entonces es primordial que se reflexione acerca de sus procesos de formación.

La formación universitaria del docente

Ya se ha dicho mucho respecto al proceso de formación de los alumnos, para el caso de la formación de los profesores tenemos que tener en cuenta cuál es el rol de la educación como fenómeno presente en la sociedad, la que a su vez va a definir lo anterior según sus particulares aspiraciones y forma de proyectarse en el tiempo. Pues bien, no es lo mismo esperar de la educación la repetición de un modelo social, que preparar un cambio de paradigma, y en este mismo sentido, no es lo mismo un profesor que trabaja por la perpetuación de un sistema, que aquel que lo hace por una transformación. Lamentablemente las condi-

ciones en las que esto se ha estado dando no son muy promisorias: la hegemonía de un paradigma cultural fundado en el positivismo científico e inspirado en el capitalismo económico ha dado como resultado la presencia de un profesor que se ha limitado a ser un mero transmisor de conocimientos y “las instituciones y programas de formación docente han sido la mejor ‘escuela demostrativa’ de la escuela transmisiva, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje” (Torres, 1999:47). Lo anterior trae como resultado variados problemas tanto para docentes como para alumnos y para el sistema educativo en general: son de conocimiento público los bajos resultados que el proceso de reforma educacional en el Perú ha arrojado en cuanto a calidad de la educación; a eso le agregamos que estamos frente a un sistema educacional desorientado que busca reinventarse para poder calificar a la par del resto del sistema social -en especial a la par de los sistemas político y económico- en la panacea de la globalización; nos enfrentamos a docentes que no cuentan con los recursos didácticos ni pedagógicos para responder a una realidad que dista de los supuestos teóricos en los cuales fueron preparados; docentes que, desprestigiados socialmente, cargan con el trauma histórico de la indiferencia de las autoridades respecto de sus condiciones laborales, respecto de su dignificación como profesionales (ejercen una profesión para la cual han debido pasar por años de formación universitaria) que trabajan en la formación de personas, respecto de su postergación social junto con todo el sistema educativo, respecto de su conocimiento del proceso educativo y, por ende, de la validez de su opinión respecto de las posibles reformas y su implementación. Nos encontramos con docentes alienados, “ajenos en su mayoría a la información y al debate en torno a los grandes temas de la educación, a las políticas educativas nacionales e internacionales que definen su rol y perspectivas presentes y futuras” (Torres, 1996: 26). Es en este último punto donde está uno de los problemas más sensibles de la formación de los educadores: los profesores no saben reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo, lo que los hace caer en el activismo sin sentido, motivado únicamente por el afán de obtener resultados (aprobados), cumplir su función (pasar contenidos) o mantener ocupados a los alumnos para que no causen molestias (disciplina). No hay una mirada que trascienda la cotidianidad y se proyecte a las significaciones que su trabajo contiene, que se detenga, no sólo en las estrategias y en las didácticas propias de la enseñanza, sino que analice los precedentes que van sentando con cada discurso, análisis

y en cada relación que establecen con sus alumnos. Falta esa reflexión y crítica en la práctica educativa, falta la conciencia del rol social y cultural que lleva consigo el ejercer la docencia; falta la inquietud por trascender y hacerlo de buena manera, y eso se aprende.

La formación docente entonces no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender; el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo. Debe ser el espacio en donde el profesor –en formación o en servicio– pueda hacer conciencia de sí mismo, de su labor y del mundo y pueda confirmar su compromiso con sus alumnos y su proceso de aprendizaje; un compromiso responsable con lo que sus existencias puedan llegar a ser. Ahora bien, se debe aclarar que esta formación no comienza en la universidad con la habilitación profesional del profesor, es un continuo proceso que comienza, como lo enuncia María Alice Setúbal (1996), cuando el docente o futuro docente es estudiante en la escuela primaria o antes inclusive, pues no se habla de destrezas o habilidades simplemente, sino que se están considerando una actitud ante el mundo, una forma de entender las relaciones sociales que implica una conciencia y un compromiso, y eso viene desde la infancia. Así entendida entonces, la responsabilidad de la formación de los docentes es una doble responsabilidad, pues afecta a los estudiantes, en cuanto a ellos mismos y en cuanto a futuros docentes que, a su vez, multiplicarán su particular forma de entender la práctica con otros cientos de estudiantes más. Deben saber, además, que la continua formación docente no termina con la titulación del profesor, sino que se extiende por toda la práctica educativa, incorporando tanto los saberes sistematizados en la llamada formación en servicio -o continua- y los saberes extraídos de la práctica en sí, los que se incorporan como experiencia, sumándose a los saberes propios de la persona que ejerce el oficio docente y que abarcan un espectro más amplio que la pura educación.

En todos sus niveles la formación del profesor debe incorporar la reflexión y la crítica, como se ha dicho antes, para recuperar la conciencia y el compromiso social. El profesor debe ser capaz de incorporarse a la sociedad, a la interacción con otras personas y a la institucionalidad que las organiza, para estar en condiciones de “convertir a la escuela en pri-

mer espacio público del niño, creándole posibilidades de percibir, vivir y actuar, interactuando con las múltiples relaciones que existen en toda la sociedad" (Setúbal, 1996:88). En la medida en que el profesor ha aprendido a participar y comprometerse va a tener la capacidad de enseñar a sus alumnos a integrarse a la sociedad y al mundo, de manera que cada quien pueda resguardar su propia individualidad y no hacerse una víctima de la enajenación. Pero hay que tener muy en cuenta que esto, que significa una forma de ver el mundo, se aprende de la cultura, de otras personas.

Entonces, la formación del docente debe estar regida por una previsión de actividades que señalen la dirección óptima dentro del quehacer educativo; esto lo brinda un currículo adecuado a las exigencias de las necesidades de los alumnos en relación a su medio socio cultural.

En tal sentido, partiendo de la idea sólo muy aproximada de que el currículo es la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos (plan de acción), se intentará fijar la naturaleza de esta previsión.

Una anticipación tal supone que se ha de visualizar y seleccionar una serie de procesos y experiencias por los cuales deben pasar los educandos y a cuyo término podamos decir que están formados o educados. Una tal previsión supone, por otro lado, que previamente poseemos una noción de lo que significa "estar formado o educado". Pues, de modo obvio, los procesos que escogemos para que los educandos pasen por ellos no los seleccionamos por capricho o al azar, sino en función de lo que es "ser formado o educado". O sea, no cualquier proceso conduce al propósito que deseamos alcanzar: que los educandos queden realmente formados o educados; admitiremos procesos que ostentan, a nuestro entender, la capacidad de impulsar hacia esa finalidad.

Lo anterior, dicho de otra manera, es esto: La selección y previsión de los procesos y experiencias que deben vivir los educandos, eso es el currículo. Pero este currículo no lo construimos arbitrariamente sino en vista de la idea que abrigamos de lo que es "ser formado o educado". Tenemos que reconocer, por tanto, que hay dos planos nítidamente distintos:

- a) El del currículo mismo (experiencias y procesos previstos para los alumnos) y
- b) El del fin perseguido (la noción de educación que tengamos).

La relación entre ambos planos es clara. No hacemos el currículo para examinar después hacia qué tipo de educación nos conducirá, sino que forjará una idea de lo que es “ser educado”, construimos el currículo de modo tal que su aplicación lleve a convertir en real aquella idea. Se trata de una relación Teleológica (dirigida hacia un fin), en la que el currículo es elaborado en función de la idea de educación que tenemos y con el propósito de que esa idea se torne realidad en los educandos.

En mención a lo anterior, cuando nos percatamos de que el currículo es un plan, salta a nuestra mente la tradicional expresión de “plan de estudios”, por ejemplo, al mencionar el “plan de estudios de la carrera de Psicología”, nos estamos refiriendo al “currículo de Psicología”. Pero erraría quien creyese que todo se reduce a un simple cambio de nombres. Si sólo fuera esto, se trataría de una trivialidad.

La verdad es que dicho cambio de nombres revela una modificación drástica en la concepción del quehacer educativo, los “planes de estudio”, como lo indica ya tal nombre, hacían mención de los conocimientos que los maestros debían transmitir o explicar y que los alumnos debían estudiar. En cambio, la palabra “currículo”, a la luz de lo que se ha expuesto, es más amplia y multiforme y alude no exclusivamente a los conocimientos de los que hay que posesionarse, sino a las experiencias que los educandos deben vivir, a esas experiencias mediante las cuales los niños y los jóvenes van desarrollándose, y que comprenden a los conocimientos, claro que sí, pero también a otras cosas más.

Entre “plan de estudios” y “currículo” se dan dos diferencias cruciales. Por un lado, la expresión “Plan de Estudios” se refería y se refiere a los productos, los conocimientos que los alumnos debían asimilar; en tanto que el vocablo “Currículo” enfatiza las experiencias de donde tales conocimientos pueden brotar. Existe así, un cambio en el centro de gravedad del trabajo educativo: proporcionemos a los educandos no sólo los escuetos conocimientos encapsulados en fórmulas, leyes y procedimientos, sino antes que nada las experiencias, perceptibles y también intelectuales, que conducen a los conocimientos. Por otro lado, el plan de estudios se restringe nada más que a los conocimientos (el vocablo “estudios” lo revela, y lo revela asimismo la praxis de las universidades que en dicho plan colocan únicamente una serie de disciplinas científicas, dadoras de conocimientos), en tanto que el currículo contiene un abanico de experiencias que son unas cognoscitivas y otras no cognoscitivas; en

verdad, busca cumplir con la triple finalidad de la educación tantas veces mencionada.

Entonces, cabe recalcar que es necesario diseñar un Currículo Integral, que demande en profesores y alumnos un cambio radical de mentalidad. Implica no sólo un mayor trabajo universitario, por la complejidad de tal tipo de currículo, sino que requiere un enfoque diferente; de manera que sea un medio fundamental para hacer viable la concepción de una educación integral; cubriendo las áreas de conocimientos, actividades no cognitivas, la capacitación para el trabajo y la orientación y consejería del educando; promoviendo así una formación en valores, y un mayor contacto entre la universidad y el mundo laboral.

Todo lo anterior apunta a un resultado insoslayable: deseamos un currículo con valores. Probablemente no existe tema más apasionante y, a la vez, más olvidado que éste de los valores en el currículo, ni cuestión que, precisamente por haber sido relegada, haya causado más graves daños al proceso educativo de niños, jóvenes y adultos, distorsionando en los dos primeros casos la formación de quienes con el tiempo se convierten en adultos.

Al hablar de valores en el currículo, se hace referencia no sólo a los valores éticos, que evidentemente parecen ocupar hoy un primer plano en el interés de la comunidad, sino a todos los valores veritacionales (diferentes del valor de la verdad), porque prácticamente todos ellos han sido puestos de lado en nuestros sistemas educativos, o bien han sido visualizados de una manera errónea y contraproducente.

Todas las actividades que se ejecuten en cumplimiento del diseño curricular integral deben tener cinco componentes, con el fin de garantizar excelencia y calidad en la praxis de la educación:



Las Actividades Cognitivas:

Son aquellas dirigidas a la formación de destrezas y habilidades para el ejercicio de una profesión. Están conformadas por las asignaturas o módulos de conocimientos de formación general o de formación profesional.

La Investigación y los Proyectos:

La investigación y los proyectos deberán ser SIEMPRE de vanguardia, es decir estar en el punto de mayor avance del área involucrada.

Debe intentar lograr recursos propios por la vía de subsidios, aportes o contratos. Los estudiantes deben recibir compensaciones tanto de carácter evaluativo como remuneración económica cuando así lo determine el proyecto.

Las Prácticas Profesionales:

Este componente tiene varios objetivos:

- a) Desarrollar mejor las destrezas profesionales del estudiante mediante el contacto directo y supervisado, tanto por la Universidad como por la Institución Educativa receptora.
- b) Obtener objetos de aprendizaje para la Universidad provenientes de las necesidades detectadas en las Instituciones Educativas.
- c) Asegurar la pertinencia de los estudios con la demanda real del mercado de trabajo.

Las Prácticas Profesionales estarán bajo la supervisión de un Jefe de Práctica o Supervisor de Prácticas, quien será el responsable académico del desempeño del estudiante.

Las Actividades de Desarrollo Humano:

Son actividades significativas que deben impactar positivamente en la formación integral de los estudiantes.

Cada Universidad establece desarrollar en sus estudiantes fundamentalmente lo siguiente: Solidaridad, Ética, Excelencia, Liderazgo, Participación, Competitividad y Espíritu Emprendedor; y esto se puede lograr a través de actividades como las siguientes:

Cultura: Teatro, danza, grupos musicales, arte en general.

Deporte: Excursionismo, natación, fútbol, voley, entre otros.

Actividades Cívicas: Son actividades que los estudiantes y profesores deben desarrollar para promover el Desarrollo Humano Sustentable de la comunidad local y regional. Deben ser coordinadas con las Facultades y Escuelas de la Universidad.

Deben buscarse los mecanismos para hacer rentables estas actividades.

Orientación y Consejería:

Todos los estudiantes deben recibir la orientación para asegurar el éxito en sus estudios. Esta orientación debe estar a cargo fundamentalmente de los profesores, quienes deben recibir la capacitación para ello. También deben recibir el acompañamiento cuando tengan dificultades de aprendizaje, así como la asistencia profesional cuando se requiera una orientación especializada.

La evaluación del desempeño estudiantil en la Universidad tiene propósitos formativos y una forma de garantizar la formación integral y la calidad académica del egresado, por lo tanto debe reflejar todas sus actividades desarrolladas en el currículum integral.

Ahora, tomando como base al currículum integral en la formación del docente, que busca optimizar la labor y calidad del mismo, se puede enfatizar en la necesidad de reformular el sistema de prácticas profesionales, entendida como un proceso formativo que permite que los alumnos se enfrenten a los problemas reales que implica el ejercicio de su carrera, a través de estancias en donde lleven a cabo actividades, ya sea de aplicación profesional o investigación disciplinar. El currículum debe considerar un proceso de práctica docente, de iniciación temprana y de complejidad pedagógica creciente, en forma coordinada con el resto de las actividades curriculares, de tal forma que favorezca la adquisición de experiencia, elaboración y análisis reflexivo de actividades de enseñanza-aprendizaje e inicio de una práctica docente planificada y activa.

La práctica docente es el conjunto de actividades que se organizan día a día por parte del profesor en formación, en las que se conjugan habilidades, valores y conocimientos concretizados en estrategias didácticas. Es el encuentro y desencuentro cotidiano entre el maestro y el alumno, entre el ideal y la realidad, entre el presente y el futuro; es el espacio cotidiano de negociación de conocimientos, valores, normas, etc.

Hay algunos docentes que se oponen a las Prácticas Profesionales porque juzgan que ellas no son dignas de la Universidad, que con ellas se rebaja el nivel universitario hasta la altura de un tecnológico o de una institución de carreras cortas. Quienes opinan de esta forma pareciera que han perdido de vista lo que es una profesión. Una profesión necesita muchos conocimientos, sobre todo en esta época en que las ciencias han avanzado a pasos gigantescos. Pero una profesión reclama para su ejercicio acciones ágiles, oportunas y precisas que se adecuen al caso concreto que se tiene ante sí y lo solucionen. Los conocimientos hay que aprenderlos, mas también debemos aprender ese ejercicio. De otro modo obtendríamos personas con excelentes conocimientos que no saben ejercer su profesión. ¿Es éste el tipo de graduados que deseamos que egresen de una Universidad?

Para dar cuenta de las prácticas profesionales en Educación no basta estudiar los contenidos, y no es suficiente abordar la relación enseñanza-aprendizaje. Es indispensable remitirnos a las relaciones sociales, ya que la Educación, y en particular la docencia, están determinadas por la historia, por el contexto socioeconómico y por las políticas educativas planteadas en un momento histórico.

Concluyendo, podemos afirmar que la educación está en constante construcción. El docente es un constructor perseverante de una práctica que pretende ser diferente y eficiente, es un arquitecto del salón de clases, es un catalizador de los procesos del aula. Y esta actividad es realizada muchas veces de manera consciente, y otras tantas inconscientemente. Cada experiencia educativa es diferente. Lo educativo está compuesto por pequeñas realidades particulares, realidades que se van construyendo cotidianamente en el salón de clases, realidades que son cambiantes, realidades que condensan la historia, la sociedad y la cultura.

Los retos actuales invitan al docente a traspasar el lirismo, que muchas veces aprisiona su práctica, haciendo frente a la tradición que pesa sobre su quehacer, para reconocerse como sujeto de su propia historia. Parte crucial en el proceso de recuperación de la práctica es el problematizar permanentemente su actuación, su relación con el otro y con el conocimiento, saliendo de la soledad en la que muchas veces ha ubicado su trabajo, para confluir con otros colegas, intercambiando experiencias, investigando y teorizando su profesión.

La educación está viva, cambia, se construye, se replantea, se resignifica. Pero para ello se requiere de un sujeto: el docente, que se represente a sí mismo como transformador acucioso. La recuperación de la práctica docente, mantenida como una actividad permanente, le permitirá al maestro detectar puntualmente sus dificultades, sus errores y sus aciertos para re-dimensionar su quehacer, permitiéndose dar respuesta a los porqués, desde lo que es como persona.

En lo referente a la recuperación de la práctica docente y de lo educativo como tal, no existen verdades absolutas. Las propuestas deben de construirse y resignificarse desde las particularidades, desde la realidad concreta de la institución y desde sus actores; es decir, colocadas en el tiempo y en el espacio donde el fenómeno educativo toma modalidades específicas (diversas realidades en cada región del país), por lo que hay que estar atentos a los cambios en el mundo, y tratar de contribuir con mejorar la calidad de la Educación en el Perú.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hanna (1993). *La condición humana*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Becerril, Sergio (1999). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. Plaza y Valdés Editores, México DF.
- Groundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata S. A, Madrid.
- Setúbal, María Alice (1996). "Demandas que surgen de la autonomía y descentralización". En *Nuevas formas de aprender y enseñar*. UNESCO, Santiago.
- Torres, Rosa María (1996). "Formación docente: clave de la reforma educativa". En *Nuevas formas de aprender y enseñar*. UNESCO, Santiago.
- Torres, Rosa María (1999). "Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación para qué modelo educativo?" En *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. Fundación Santillana, Madrid.
- Villalón, Malva (1996). "Comentario". En *Nuevas formas de aprender y enseñar*. UNESCO, Santiago de Chile.
- Peñalosa Ramella, Walter (2000). *El Currículo Integral*. Optimice Editores, Lima.
- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (1997). "Elementos Conceptuales para el Tratamiento Curricular". Lima