

NUEVOS DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DESDE LA PERSPECTIVA CURRICULAR *

Autora: Fancy Castro Rubilar
Doctora @ en Educación
Universidad del Bío-Bío

RESUMEN

Este ensayo aborda el tema de la formación inicial docente, en términos de los desafíos que ésta depara a las instituciones formadoras, en el contexto de los acelerados cambios científico-tecnológicos y de las nuevas políticas educacionales, que se implementan en los diferentes ámbitos y niveles de la educación en el país. De manera que este artículo, tiene el propósito de invitar a la reflexión académica desde el análisis y la discusión de los subyacentes teóricos, epistemológicos y contextuales que orientan nuestras propuestas curriculares, en virtud de clarificarnos el qué se enseña y para qué se enseña en estos nuevos escenarios.

PROBLEMATIZACIÓN ACERCA DE LA FORMACIÓN INICIAL

Iniciar una reflexión sobre los desafíos que depara hoy la formación inicial de profesores, requiere de la necesaria problematización acerca del fondo y la forma en que formulamos las mallas curriculares para la formación de los futuros/as pedagogos/as en las propias instituciones formadoras. Es mirar críticamente el proyecto de formación universitaria que estamos sosteniendo y, a la par, desarrollar una actitud de búsqueda de nuevos y mejores caminos para encauzar nuestra tarea formativa. Particularmente, son las instituciones con vastas experiencias, las que deben desafiarse con más tranquilidad y frecuencia a desarrollar nuevos y profundos procesos de mejoramiento en la formación profesional.

En esta perspectiva, surgen algunas preguntas claves para orientar una reflexión académica vinculada con los desafíos que nos depara actuar en la formación de profesionales de la educación en este nuevo siglo, para lo cual se debe tener presente, por cierto, el devenir histórico de la educación en nuestro país, entre otros aspectos. Las interrogantes que articulan esta reflexión nos llevan a situarnos en la necesidad de analizar nuestro proyecto de formación desde una mirada global, contextual e integradora de nuestra tarea. Y entonces, es pertinente preguntarse: ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para esta sociedad?, ¿Será la persona racional o ilustrada del ideal humanista?, ¿Será la persona competitiva de los actuales modelos educativos neoliberales?, ¿Será la persona ajustada a los ideales de ciudadanía del moderno estado-na-

* Este ensayo corresponde a uno de los documentos que fueron antecedentes para la reflexión y discusión en la Reformulación de Mallas de la Línea Pedagógica propuesta por el Departamento de Ciencias de la Educación.

ción?, ¿Será la persona desconfiada y crítica de las dinámicas sociales existentes preconizadas en las teorías educativas críticas?. Es, sin duda, de vital importancia respondernos estas preguntas, pues en cada una de ellas subyace un “modelo” de ser humano al cual corresponde un tipo de conocimiento y, en consecuencia, un tipo de curriculum.

Instalados en la perspectiva curricular, no es tarea fácil establecer “a priori” cuál es el tipo de curriculum más adecuado para articular la línea de formación pedagógica que queremos implementar en la formación de profesores/ras, pues ello implica poner en evidencia las visiones que tenemos acerca del curriculum en particular y de la educación en general.

En este sentido, cabe analizar el concepto de educación que, al decir de Becerril (1999:11), “es un fenómeno eminentemente práctico, socialmente construido e históricamente determinado”, pues no cabe duda de que la educación como el curriculum no son conceptos dados, sino construidos y reconceptualizados por los sujetos que participan del proceso. Entendida, entonces, la educación como un fenómeno que se hace visible a través de la acción, que es expresiva de los significados que cada comunidad educativa en particular le otorga y es resultado de las condicionantes históricas vividas por esas comunidades, es que se hace urgente que reflexionemos acerca de lo que queremos desarrollar como formación universitaria para generar procesos conscientes y comprometidos con nuestra tarea de institución que se abre al contexto nacional e internacional con identidad propia.

La teoría curricular

Enfrentados a la necesidad de reflexionar acerca de las posibles modificaciones y

cambios de las propuestas curriculares de las carreras de pedagogía, cabe señalar que habrá que situarse en dos perspectivas, por una parte, en la teoría curricular y, por otra, en la realidad históricosocial y cultural que nos desafía.

En las teorías del curriculum hay una cuestión de “identidad”, puesto que si quisiéramos recurrir a la etimología de la palabra “curriculum”, que viene del latín y significa “pista de carrera”, podemos decir que al final de esa “carrera” que es el curriculum, nos referimos tan sólo al conocimiento, olvidándonos, como señala Tamaz Tadeu da Silva (2001:17), que el conocimiento que constituye el curriculum está inextricable, central y vitalmente implicado en aquello que somos, en aquello en lo que nos transformamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. En consecuencia, podemos decir que el curriculum, además de una cuestión de conocimientos, es también una cuestión de identidad. No obstante, si avanzamos en la reflexión del significado de curriculum, vemos que lo que significa originalmente, “pista de carreras”, deriva del verbo *currere*, en latín, correr. El curriculum es, por tanto y antes que nada, un verbo, una acción y no una cosa, un sustantivo. De esta forma, se desplaza el énfasis de la “pista de carreras” al acto de “recorrer la pista”. El curriculum, entonces, debe entenderse como una actividad, que no se limita a nuestra vida escolar, educativa, sino que afecta nuestra vida entera, concordando con el planteamiento que hace a este respecto William Pinar (1995), puesto que de las opciones que presenta el curriculum son también las opciones que definen la vida de las personas.

Cabe señalar que, si bien el curriculum es determinante en la formación de las personas, también lo es en el tipo de sociedad que queremos colaborar a construir.

Es así pues necesario reconocer que el currículum no es un cuerpo neutro, inocente y desinteresado de conocimientos, sino que el conocimiento encarnado en el currículum es el resultado muchas veces de un conocimiento en particular y que representa intereses particulares. Ahora el tema no pasa por saber cuál es el conocimiento verdadero, sino qué conocimiento se considera verdadero. La preocupación es por qué ciertos conocimientos son vistos como legítimos, generalmente los provenientes de la cultura hegemónica, en detrimento de otros, que paradójicamente casi siempre son los de nuestras propias culturas.

Tradicionalmente, el conocimiento existente es tomado como dado, como incuestionable, de manera que hemos puesto el énfasis, particularmente desde los modelos técnicos en la cuestión de “cómo” organizar el currículum y no en la cuestión más importante que es “qué” enseñar y más aún en el “para qué”. De manera que el campo del currículum así como el cultural es de carácter conflictivo, pues se da una lucha en torno a valores, significados y propósitos sociales, ya que el campo social y cultural está construido no sólo de imposición y dominio, sino también de resistencia y oposición.

La racionalidad técnica y utilitaria, así como el positivismo han sido las perspectivas dominantes del currículum, ya que al centrarse en criterios de eficiencia y racionalidad burocrática, al decir de Giroux (1986), dejaban de tener en cuenta el carácter histórico, ético y político de las acciones humanas y sociales y, particularmente, en el caso del currículum, del conocimiento. Respecto de este último, debemos detenernos brevemente para señalar la necesidad de cuestionar el conocimiento dado, puesto que conocer implica fundamentalmente hacer “presente” el mundo a la con-

ciencia, que al decir de Paulo Freire (1980), el conocer implica intercomunicación, intersubjetividad. En la concepción de Freire, a través de esta intercomunicación los hombres se educan, intermediados por el mundo cognoscible. Esta intersubjetividad del conocimiento permite a Freire concebir el acto pedagógico como un acto dialógico.

Tradicionalmente el educando ha sido concebido en términos de carencia, de ignorancia, en relación con los hechos e informaciones legitimadas en el currículum oficial. Entonces, el currículum y la pedagogía se limitan al papel de rellenar esa carencia. En lugar del diálogo, tenemos aquí una comunicación unilateral. En la perspectiva de la educación problematizadora de Paulo Freire, que por cierto es la que favorece esta reflexión, por el contrario, todos los sujetos están activamente comprometidos en el acto del conocimiento. El mundo -el objeto que debe conocerse- no es simplemente “comunicado”; el acto pedagógico no consiste simplemente en “comunicar el mundo”. Por el contrario, el educador y los educandos crean, dialógicamente, un conocimiento del mundo.

Desde esta perspectiva reflexiva-crítica, debemos entender la necesidad de formular propuestas curriculares pertinentes y facilitadoras de procesos conscientes del aprendizaje, basados en una enseñanza comprometida con el sujeto aprendiente, quien es reconocido como legítimo otro en el acto de conocer. Es, también, necesario emprender la búsqueda de articulación coherente del currículum para la formación de los futuros pedagogos y futuras pedagogas. En este sentido, se han hecho esfuerzos en algunas Facultades de Educación, por generar un currículum integrado; lo que nos lleva a plantearnos una necesaria evaluación de dichas experiencias para mejorarlas y/o fortalecerlas.

Históricamente, nuestras mallas han favorecido un currículum más bien de tipo “colección”, es decir, las áreas y campos del conocimiento se mantienen aislados, separados, impidiéndose con ello la permeabilización entre las diferentes áreas del conocimiento. Por el contrario, en el currículum integrado, las distinciones entre las diferentes áreas del conocimiento son mucho menos nítidas, mucho menos marcadas. La organización del currículum obedece a un principio englobador al cual se subordinan todas las áreas que lo componen. En esta perspectiva, cabe reconocer que aún nos falta mejorar la articulación de las áreas con relación al proyecto de formación que queremos implementar, es decir lograr la formación de un pedagogo o pedagoga que le ayude a sus estudiantes a integrar los contenidos que convergen en la construcción del conocimiento.

Lo anterior se sustenta en que la realidad cultural y social no se puede explicar unilateralmente por una disciplina, sino que requiere del concurso de varias en un proceso interdisciplinario o transdisciplinario, más aún si asumimos la realidad como un fenómeno complejo al cual podemos acceder o al menos aproximarnos a una comprensión de ella.

La realidad sociocultural

Con relación a la segunda perspectiva, sobre la cual debemos situarnos en vistas a producir mejoras y/o cambios en las mallas de formación de los futuros profesionales de la educación, es la realidad históricosocial y cultural que nos desafía. Brevemente, se puede sostener que lo que caracteriza la escena social y cultural contemporánea es precisamente la desaparición de fronteras entre instituciones y

esferas anteriormente consideradas distintas y desvinculadas. Revoluciones de los sistemas de información y comunicación, como Internet, por ejemplo, hacen cada vez más problemáticas las separaciones y distinciones entre el conocimiento cotidiano, el conocimiento de la cultura de masas y el conocimiento escolar.

A lo anterior, se suma que las características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa son inéditas, al decir de Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti¹; ha variado, en primer lugar, “el equilibrio del poder entre las generaciones”, por una serie de razones estructurales. En la actualidad, aunque las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas y a favor de “los más grandes”, esta simetría, señalan los expertos, se ha modificado profundamente en beneficio de las nuevas generaciones. Hoy los niños y adolescentes son considerados como sujetos de derecho. No sólo tienen deberes y responsabilidades al igual que los mayores, sino que se les reconocen capacidades y derechos. En segundo lugar, la cultura propia de los niños, adolescentes y jóvenes de hoy, pone en evidencia la falta de competencias actitudinales y cognitivas de los educadores para responder a los desafíos propios de la formación de las nuevas generaciones.

Los desfases señalados, están en el origen de algunos problemas de comunicación que dificultan tanto la producción de un orden democrático en las instituciones como el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos. Muchas veces los conflictos sobrepasan a los profesores, porque entre otras cosas, la base de formación socioantropológica es débil y ello le impide analizar científica y técnicamente los fenómenos sociales que se trasla-

dan al aula. En las condiciones actuales, señalan Tedesco y Tenti (2003: 64), los agentes pedagógicos (maestros, directivos, expertos, etc.) no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. No obstante, que la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad, sigue siendo una condición necesaria para que se desarrolle la acción pedagógica. El problema es que hoy el maestro/a tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción, nos indica la realidad.

En consecuencia, trabajar con niños y adolescentes requiere de una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir y, este es el momento histórico², en que se debe plantear la necesidad de proveer de las herramientas necesarias a nuestros estudiantes de pedagogía para actuar en este complejo escenario.

Sin duda, son muchos los aspectos de la realidad que no se desarrollan en este ensayo y que necesitan ser considerados para penetrar aún más las problemáticas en que se desarrolla la formación de profesionales de la educación. No obstante, lo analizado hasta aquí nos entrega algunos elementos para apoyar la reflexión acerca de las posibilidades de desarrollar proyectos de formación de profesores/ras coherentes, pertinentes y con competencias necesarias para actuar en el complejo contexto que hemos descrito. Del mismo modo, también se necesita tener la claridad del proyecto profesional y de vida al que han adherido, pues esta profesión no sólo requiere de herramientas técnicas para desarrollarse, sino que se necesita que cada sujeto que se forma en ella asuma el rol profesional, histórico y social, desde su visión de persona y

sociedad que quiere promover. Consciente, además, de la importancia que adquiere la educación en un país que se abre al mundo, a nuevas perspectivas; pero que necesita hacerlo con identidad y proyectos propios.

Definición de los cambios

Entonces, ¿Qué debemos cambiar? Sin duda esta pregunta es compleja de responder, por lo que no cabe duda, que esto implica revisar antes cuáles son las actitudes que deben acompañar este cambio. No existen respuestas “a priori”, como se señalara al inicio de este escrito; sin embargo, se aproximaran algunas posibles respuestas, no sin antes dejar sentado, que cualquier cambio en la formación en la universidad, compromete a tres ejes centrales: la institución, los profesores y profesoras, a los alumnos y alumnas.

Los cambios deben ir acompañados de nuevos contenidos, de estrategias innovadoras, que se gestan en la investigación permanente de nuestras prácticas, del perfeccionamiento académico, así como también del mejoramiento de las condiciones objetivas (recursos, condiciones laborales, tiempos) que, por cierto, no son menores. Sin embargo, lo más importante es el cambio de actitud que debemos desarrollar para implementar cambios profundos en la formación de profesores; no nos será posible activar ninguna reforma o modificación profunda si ella no se sustenta en el convencimiento que somos sujetos de cambio, por lo que nuestras propuestas deben ir acompañadas de una nueva actitud pedagógica que permita hacer coherente el discurso con la práctica, que por general caminan en forma dicotómica.

2 En que el país se encuentra desarrollando una Reforma Educativa y, donde se debe considerar la posibilidad de producir cambios sustantivos en el sistema escolar y en la formación profesores.

Ejes de Formación

La formación pedagógica de los futuros profesionales de la educación debiera hacer énfasis, luego de lo analizado anteriormente, en los siguientes aspectos:

1.- Situar al alumno/a de pedagogía como un **profesional competente para actuar en los diversos contextos posibles**, así como, comprender las diversas culturas que convergen en la realidad de la escuela y del aula, con el propósito de integrar los en su propuesta pedagógica, lo que se debiera expresar en la construcción de un currículum pertinente a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes con los cuales desarrollará su acción pedagógica.

En consecuencia, para ello se requiere entregar una base de formación sociohistórico-antropológica sólida, que oriente las decisiones curriculares en forma adecuada con los procesos culturales y sociales que rodean el hecho educativo.

2.- Desarrollar una **cultura indagativa** en la formación permanente de los estudiantes de pedagogía, de manera lograr un pedagogo/a que profesionalice su quehacer, a partir de la problematización e investigación de su propia práctica, de manera que sea capaz de generar respuestas propias a las problemáticas que surjan de su acción curricular.

En efecto, es necesario implementar en el currículum y, específicamente, en los diversos contenidos tratados en las asignaturas de formación pedagógica el énfasis indagativo que debe tener la pedagogía como ciencia social.

3.- **Proporcionar una base psicosocial** en la formación del estudiante de pedagogía que le permita construir propuestas y ambientes para el aprendizaje significa-

tivo y relevante, a partir del estudio y análisis de las actuales teorías del aprendizaje, como son la visión socio-histórico y social de Vigotsky, el aprendizaje constructivista de Piaget, el aprendizaje significativo promovido por Ausubel y Novak, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, entre otros.

Es necesario situar la formación, también con relación a las nuevas posturas epistemológicas que se apoyan en las tesis de que el conocimiento se construye y en que el aprendizaje, además, es reconocido también como un proceso de social. Los avances de la neurociencia entregan elementos claves para entender como se generan los procesos cognitivos, por lo que la escuela debe ser vista hoy como una institución para el aprendizaje más que una institución para la enseñanza, sin que por ello se renuncie a enseñar, sino que, por el contrario, ahora se potencia en el cambio de la relación entre enseñante y aprendiz, así como en su relación con el conocimiento.

4.- En la perspectiva que el currículum es un proceso social y culturalmente construido, corresponde que los estudiantes de pedagogía adquieran las **herramientas necesarias para construir currículum**, ello implica que logren desarrollar competencias en lo que dice relación con la selección crítica de los contenidos culturales que debiera contener una propuesta pedagógica pertinente culturalmente diversa y socialmente heterogénea, lo que implica articular una comunicación, organización y evaluación del currículum coherente con los principios asumidos por la comunidad escolar, así como los principios pedagógicos que el docente adscriba.

5.- La formación debe considerar la integración, pues se hace imprescindible que los **estudiantes de pedagogía logren in-**

tegrar la teoría y la práctica, pues tanto la teoría ilumina la práctica como la práctica ilumina la teoría en una relación dialógica. En el desarrollo de este proceso se ve fortalecida la práctica como la teoría, ya que las teorías son más bien hipótesis acerca de la realidad y es entonces la práctica la que determina cual es el modelo pedagógico más adecuado. Ello nos lleva a postular que las teorías no son posibles de llevar en maletas, sino que éstas deben surgir de la propia reflexión y acción en el quehacer pedagógico.

Finalmente, reflexionar acerca de la formación docente implica situarse en intereses aparentemente antagónicos como son el favorecer, por una parte, una formación pertinente y coherente con los contextos social-culturales locales en que se sitúa la acción pedagógica y, por otro, con los desafíos de los contextos más globales en que se favorece la formación de competencias profesionales que les permita participar en una educación que está sometida a estándares internacionales, que no siempre coinciden con los satisfactores culturales y sociales que se requieren en nuestra realidad. Es tarea, entonces, formular proyectos de formación, que integren estos intereses en nuevas propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

1. BECERRIL CALDERÓN, SERGIO RENÉ (1999): *Comprender la Práctica Docente. Categorías para una interpretación científica*. Instituto Tecnológico de Queretaro. México.
2. FREIRE, PAULO (1973): *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
3. GIROUX, HENRY (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía Crítica del Aprendizaje*, Paidós, Barcelona.
4. PRUZZO, VILMA (2002): *La Transformación de la Formación Docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. 1ª. Edición, Editorial Espacio, Buenos Aires.
5. SILVA, TOMAZ T. Da (2001): *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. 1ª. Edición. Editorial Octaedro, Barcelona.
6. SALGUEIRO, ANA MARÍA (1999): *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. 1ª. Edición, Barcelona.
7. TEDESCO, JUAN CARLOS Y TENTI, EMILIO (2003): "Nuevos alumnos: las características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa". En *Revista Docencia* N°19, del Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, pp. 63-65.