

NUEVAS RESPONSABILIDADES Y TAREAS DEL FORMADOR DE DOCENTES EN AMERICA LATINA

Eugenio Rodríguez Fuenzalida

INTRODUCCION

El tema de la formación y actualización de los profesores constituye un debate importante en la medida que el análisis actual de los sistemas educativos se orienta hacia la calidad, equidad y pertinencia. En ese contexto, adquiere la función docente una relevancia particular, considerando que para el logro de los criterios antes señalados se pone el acento en la capacidad de innovación que desarrollen los centros educativos.

Bajo esta dimensión político-administrativa, se acentúa la importancia del profesor tanto en el nivel administrativo organizacional como en relación con el curriculum escolar y muy especialmente con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Desde otra perspectiva complementaria, una de las expresiones en que se manifiesta la crisis de los sistemas educativos de nuestra sociedad, se refiere a la relevancia social de sus contenidos y a la eficacia de los medios e instrumentos.

Dicha crisis ha significado, en algunos casos, retomar, por sobre otras dimensiones, la perspectiva pedagógica de la educación

y, también, los componentes científico-culturales y político-administrativos, y establecer nuevas definiciones y orientaciones en el marco de los propósitos sociales, económicos, políticos y culturales; todo ello mediatizado por debates donde se pone en discusión y, también por cierto en contraposición, las distintas concepciones que han inspirado la educación, o que tienen en la actualidad la intención de reorientarla bajo nuevos criterios de organización productiva y social como es la teoría de mercado, debido al alcance e impacto que potencialmente tiene la educación y el sistema escolar sobre la población, lo que se manifiesta en sus percepciones, valoraciones, comportamientos y actitudes.

Este debate también está llegando a las instituciones formadoras, las que, por su tradición y por los actuales cuestionamientos, están en una dinámica de nuevas definiciones orientada principalmente al resultado de su actividad, a su impacto social. Esta dinámica tiene una de sus expresiones en la reflexión sobre los perfiles que inspirarán los planes y programas de formación. Bajo la idea de causalidad, a veces algo lineal, se confía en que los medios mejorarán cualitativamente los resultados esperados, adquiriendo en ese contexto una importancia crucial el formador de profesores, respecto del cual hay múltiples interrogantes no resueltas.

Si entendemos que establecer los perfiles de los formadores significa caracterizar los requerimientos, las tareas, responsabilidades y los antecedentes de los formadores, entonces este esfuerzo es importante, siempre que se lo sitúe en un contexto y se lo proyecte también en un marco de desarrollo educativo que va más allá de los sistemas formales de educación.

Por ello, en este trabajo me referiré a tres grandes tópicos necesarios para dar sentido a esta tarea. Ellos son:

- La educación como un saber especializado y la identidad del profesor.
- El espacio en que se desempeña el formador.
- Las políticas institucionales y las nuevas tareas y responsabilidades del formador de profesores.

I. LA EDUCACION COMO UN SABER ESPECIALIZADO Y LA IDENTIDAD DEL PROFESOR

1. *NUEVAS DIMENSIONES DEL DEBATE SOBRE LA EDUCACION Y EL PROFESOR*

Pensamos que la emergencia de nuevas condiciones estructurales y culturales, de contradicciones profundas entre la macro sociedad y la vivencia cotidiana de las personas, de la escasa capacidad de las instituciones sociales para resolver los problemas básicos de la vida humana, de las nuevas orientaciones políticas nacionales e internacionales, de las categorías conceptuales distintas para concebir la sociedad y sus procesos, de la permanencia y el crecimiento de la pobreza en los países latinoamericanos, de la concentración de la riqueza tanto en segmentos sociales nacionales como en algunos países del mundo, junto con los grandes interrogantes que hoy la sociedad se plantea frente a la educación, llevan a reflexionar, con marcos referenciales y teóricos distintos, sobre la identidad profesional del profesor y, por tanto, sobre las formas y prácticas del desempeño profesional en el contexto de las actuales valoraciones de la vida social.

En la actualidad, es posible afirmar que se están cuestionando las bases de los procesos educativos, su orientación, su funcionalidad. Por ello, no ha estado ausente del análisis el tema de la formación, con un énfasis teleológico. En varias oportunidades se ha replanteado las finalidades, lo que ha tenido una expresión instrumental en los llamados perfiles de formación. Ciertamente, estos debates han sido significativos para dirigir los esfuerzos de las instituciones formadoras y para su vinculación con la realidad educativa.

El tema de los modelos institucionales de formación ha tenido un lugar destacado en la discusión sobre el tema de la formación de profesores. Más allá de la resistencia que genera cualquier cambio en este orden de cosas, hay un debate teórico no resuelto.

Pienso que hoy el debate no se sitúa sólo en el marco y en las relaciones del sistema escolar y la formación de profesores, sino también en otras dos dimensiones, como las siguientes:

- Las necesidades educativas de la sociedad y el sistema escolar, lo que está implicando una revisión profunda del sistema a partir de parámetros distintos a los utilizados hasta este momento para su construcción, la que en el pasado reciente, y hasta hoy, se ha orientado en la línea de una mejor reproducción de sí mismo, adecuando planes –más o menos horas de una materia–, y revisando contenidos y objetivos de los programas existentes, sin alterar la matriz básica y sus parámetros de concepción y construcción.
- Las necesidades educativas de la sociedad y la función docente, donde el ejercicio profesional pasa de tener un carácter de “funcionario”, en el sentido de cumplir normas y reglamentos para su implementación, a ser un *profesional* con autonomía y creatividad en un mercado de trabajo que incluye el sistema escolar pero que no se agota en él.

2. *HORIZONTE DEL DEBATE SOBRE EDUCACION Y FORMACION DE PROFESORES*

El horizonte desde el cual es necesario realizar un debate en profundidad sobre la educación y la formación de profesores, tiene varias dimensiones:

a. La renovación y el cambio exigidos en la formación de profesores proviene de las nuevas características que tiene el espacio profesional y laboral que la sociedad le está asignando al profesor.

En otros términos, hay un cambio de la función del profesor en un contexto social que se está modificando aceleradamente tanto en sus componentes estructurales como culturales. Esta consideración nos hace pensar que el tratamiento de la formación de profesores hoy, exige más que la adecuación de una materia o la introducción de nuevas estrategias de aprendizaje. Probablemente, estemos ante la exigencia de un análisis más global realizado con criterios y categorías de pensamiento nuevos que miran tanto hacia la herencia del pasado como al futuro de la educación y el papel del profesor en ella.

b. Hay un cambio sustantivo en el conjunto de las profesiones. Los avances científicos y tecnológicos, por una parte, y las nuevas formas de organización del Estado, de la sociedad civil, de los actores sociales, del tejido social, ocupacional y del trabajo, por otra, han hecho variar el espectro de las identidades profesionales y de la clasificación de las mismas. Se han creado nuevas profesiones, que son el resultado tanto del avance científico-tecnológico y de los cambios en los requerimientos de la actividad productiva como de una nueva epistemología de la ciencia misma.

La identidad del profesor, por tanto, también se está modificando y, por cierto, se plantea nuevamente su condición de profesional, la que ha sido objeto de debate entre aquellas afirmaciones que la han situado como una semiprofesión y las que señalan que, junto a una nueva valoración de la educación en las sociedades modernas, hay una renovada y distinta profesionalización del docente.

c. Se está produciendo un cambio sustantivo en la concepción del Estado y en sus relaciones con la sociedad civil, lo que repercute en las políticas y sus criterios de valoración, formulados desde una sociedad guiada, de una parte, por la oferta y demanda —el mercado—, la eficiencia y la competitividad, y, de otra, por esfuerzos relacionados con la solidaridad, los derechos humanos, la armonía con el medio ambiente. Esto repercute en las valoraciones y expectativas respecto de la profesionalización docente.

d. Las políticas educacionales, en ese marco, también se están modificando. El sistema escolar ha dejado de ser propiedad del Estado centralizado, ha ingresado la sociedad civil a ejercer su propia responsabilidad, lo que sitúa nuevos criterios, opciones y finalidades para la educación y genera, por tanto, un nuevo contexto de tensiones entre los objetivos del Estado y aquéllos del sector privado. Surge el tema de las ventajas comparativas aplicado al ejercicio docente, incorporándose otras profesiones a esta actividad.

Estas consideraciones señalan la existencia de exigencias nuevas para el profesor, aún se podría decir que se enfrenta a desafíos inéditos, lo que lleva a la necesidad de un profesional de la educación diferente, que no tiene la sobreprotección del Estado, tradicionalmente el principal empleador de profesores, ni las exigencias de

cumplir con lo establecido por los órganos centrales de la administración del sistema; entra en un campo de competencias diferente y se demanda de él el ejercicio de su profesionalidad.

Esta nueva condición del profesor sugiere, probablemente, un replanteamiento de las orientaciones, estrategias y modalidades de formación, así como una superación de las homogeneidades en los tipos de formación requeridos.

3. *IDENTIDAD DEL SABER PROFESIONAL DEL PROFESOR*

Uno de los aspectos que resaltan los estudios sobre las profesiones se refiere a la calidad e identidad del conocimiento y tecnología que contienen, el valor social y de mercado de éstos, y los mecanismos de adquisición de ese contenido cultural especializado.

Respecto de la profesionalización del profesor hay que resaltar, particularmente, la calidad, la identidad¹ y el valor social del conocimiento y la tecnología contenida en la profesión y en la formación, teniendo en consideración dos dimensiones: la especialización del saber y la calidad del desempeño o aplicación de ese saber.

a. La especialización del saber y de la tecnología integrada en la profesión del profesor se relaciona con un conjunto de contenidos propios de un campo del conocimiento general (ciencias, matemática, literatura, artes, etc.) y con un conjunto de contenidos propios del proceso educativo (planificación, curriculum, metodología, evaluación, etc.). Ello significa un dominio tanto del saber como de la tecnología.

La profesionalidad fundamental o básica del profesor se demuestra en la capacidad operativa que posee para producir buenos aprendizajes, es decir transferibles, sobre contenidos de calidad y pertinencia para el contexto social y los intereses y expectativas

1. Calidad e identidad de un conocimiento y tecnología se refiere a lo que algunos sociólogos de la cultura señalan como conocimiento especializado.

individuales, utilizando para ello pautas y tecnologías válidas y eficientes para el desarrollo de los procesos educativos.

Por cierto, la formación constituye en este sentido, una base esencial para el logro de esta profesionalidad en relación con los contenidos de la misma.

4. *RELEVANCIA DE LA FORMACION*

Dada la relevancia de la formación del profesor como profesional de la educación, es que se necesita explorar, en sus procesos, aspectos como:

- la calidad y pertinencia de los conocimientos y tecnologías previstos en los planes y programas de formación de profesores, y en el desarrollo de los mismos, en relación con las demandas de la sociedad, de sus sectores, de su heterogénea población.
- el sustrato material de la formación, en lo relacionado con la calidad, actualidad y funcionalidad de la infraestructura y en cuanto a la vinculación entre el conocimiento y la tecnología con poblaciones específicas;
- la naturaleza institucional y la calidad de los formadores;
- los estilos de desarrollo de la formación en su vinculación entre teoría y práctica, abstracción y realidad, homogeneidad y heterogeneidad, análisis e integración del saber, etc..

II. *EL ESPACIO EN QUE SE DESEMPEÑA EL FORMADOR: LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESORES*

1. *EFFECTOS DE LA CRISIS ECONOMICA EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESORES*

Distintos estudios indican que hasta los inicios de la década de los años ochenta, el crecimiento económico de América Latina se había mantenido en un ritmo constante en la mayor parte de los países, y la política económica sustentaba como tesis que el crecimiento de las empresas modernas traería consigo una movilización del conjunto del aparato productivo y ello permitiría captar la creciente demanda de empleo, particularmente en los sectores urbanos.

En ese marco, la educación jugaba un papel de equilibrio en relación con el empleo tanto en los aspectos de competencias requeridas, esto es, la calificación ocupacional, como respecto de la oferta de trabajadores calificados, semicalificados o con calificaciones más generales, como sucedía con los egresados de la educación básica y media o secundaria, y también aquéllos provenientes de la formación profesional media y superior.

Por su parte, las metas de cobertura de la educación básica o primaria tuvieron logros significativos. Los antecedentes estadísticos indican que el Estado hizo un esfuerzo significativo por expandir la educación y aumentar los años de escolarización.

Por cierto, antes de los años ochenta se fueron creando problemas no solucionados como: la creciente migración, la formación en las ciudades de lo que se llamó "la marginalidad", la disociación entre educación y demanda económica y productiva, la baja calidad y pertinencia de la educación, la mantención de tasas importantes de repitencia y deserción de alumnos del sistema escolar.

Los años ochenta corresponden a un horizonte temporal de la crisis que no nace allí, por cierto, pero que adquiere su punto crítico ante la incapacidad de los países de esta región por pagar sus compromisos financieros externos, y, paralelamente, la necesidad de replantear y aplicar políticas internas que tienen un enorme impacto político, social y económico. Aún más, es posible decir que traen consigo un cambio cultural en las percepciones, ideas y comportamientos de la población.

Uno de los sectores del Estado que sufre este impacto es el sector educativo, donde, junto con la disminución de los presupuestos, se aplican criterios económicos para juzgar su eficiencia y definir sus políticas. Ello explica una parte importante de las tendencias descentralizadoras en la administración educativa las que, si bien corresponden a corrientes educativas en el sentido de dar un mayor peso a las localidades y a los centros educativos en la gestión y en las decisiones educacionales, constituyen, desde ese marco más amplio, una forma de aliviar los presupuestos gubernamentales centrales captando recursos financieros regionales y locales.

Pero tal vez lo más importante sean los nuevos criterios con que se juzga a la educación y sus instituciones.

En el lenguaje y en las conceptualizaciones se comienzan a introducir nuevos conceptos orientados más directamente al impacto social, económico y político de la educación, esto es, se empieza a enjuiciar las instituciones educativas por sus resultados.

Sin pretender analizar todas las dimensiones que estos cambios implican, una de las instituciones analizadas es la educación superior, y en ese contexto, las instituciones formadoras de profesores.

Es evidente que las instituciones superiores de educación están en un proceso de cambio. Se plantea la necesidad de una redefinición de sus objetivos y de sus estilos de trabajo, en la que influyen los avances científico-tecnológicos, la creciente vinculación entre teoría y práctica, en otros términos, entre ciencia y tecnología, las nuevas demandas del empleo, los intereses y necesidades del desarrollo y de los mismos usuarios del sistema, las posibilidades del Estado de mantener una inversión importante, y las nuevas formas de participación del sector privado. En términos tal vez muy sintéticos, se intenta resolver una nueva vinculación entre educación superior y desarrollo, mediante formas institucionales alternativas.

Por su parte, las instituciones formadoras de profesores están frente a un desafío fundamental: qué tipo de profesor se requiere para la educación de los próximos quince o veinte años y qué papel jugarán estas instituciones en la formación de ese profesor.

2. *CALIDAD Y HETEROGENEIDAD DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESORES*

En los países europeos y de Estados Unidos y Canadá, el prestigio institucional, el reconocimiento social de ese prestigio mediante la presión por acceder a determinadas instituciones, la valoración ocupacional y laboral de los certificados de determinadas instituciones y, más aún, las asociaciones de egresados que, en algunos casos, constituyen importantes fuerzas sociales, económicas y políticas de poder, han hecho de determinadas instituciones centros de excelencia y de poder social y, aún, político.

Lo mismo sucede en cada uno de los países iberoamericanos, de acuerdo con las profesiones, en relación especialmente, en el nivel superior, con las universidades tanto públicas como privadas. Este componente ha constituido durante este siglo, en estos países, una garantía y fuente de prestigio profesional.

Para algunas profesiones este camino ha elevado el reconocimiento social de las mismas.

En el caso del profesor, algunos países han intentado dar a la profesión un respaldo institucional mediante la incorporación de la formación al nivel universitario o en otros, al nivel superior.

Sin embargo, en un horizonte más global se muestra, en el conjunto de países, más bien una heterogeneidad en la formación, realizándose en tres niveles: medio, superior y universitario, traspasada a su vez por la división estamentaria, donde para el profesor primario se tiene un tipo de nivel institucional, para el secundario otro, y para el de preescolar un tercero.

Otra fuente de heterogeneidad proviene de la calidad y naturaleza de las instituciones formadoras y de perfeccionamiento.

Así, en el nivel universitario coexiste el modelo de universidad unidisciplinaria, universidades pedagógicas, con el de universidad pluridisciplinaria, donde la pedagogía dialoga con las otras disciplinas universitarias en el proceso de la formación de profesores. Me parece que es el momento de evaluar los resultados de una y de otra en la formación de profesionales de la educación, considerando la calidad del desempeño profesional y la formación misma del profesional en relación con el saber y el saber-hacer.

Por su parte, hay otros modelos institucionales, como las escuelas normales para la formación de profesores primarios y en algunos países también secundarios, los institutos pedagógicos de nivel terciario para la formación de profesores primarios y secundarios.

Tras cada uno de estos modelos institucionales existen tradiciones, generaciones de profesores que constituyen una fuerza social importante, intereses políticos, sociales e individuales, lo que hace que el debate sobre esta categoría se torne difícil.

Por otro lado, este tema de la institucionalidad de la formación es parte de un debate, en el cual están involucrados los actores de la educación.

El Estado, el magisterio, las instituciones, los sectores y los actores sociales (familia, jóvenes, trabajadores, empresarios, partidos políticos, opinión pública, medios masivos de comunicación, etc.), es necesario que busquen alternativas, consensos y orientaciones, que posibiliten la articulación más real entre la necesaria autonomía institucional para la formación y la satisfacción de las necesidades educativas que la sociedad demanda, mediante profesionales con una formación de calidad.

Estos aspectos manifiestan, por tanto, la necesidad de avanzar en el desarrollo, el debate y la transformación de la institucionalidad de la formación de los profesores concebida como instrumento de profesionalización docente en un contexto cambiante.

3. *NUEVOS OBJETIVOS Y ESTILOS DE TRABAJO EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESORES*

A partir de los antecedentes y reflexiones realizadas, se puede evidenciar, con referencia a las instituciones formadoras, algunas heterogeneidades que será necesario retomar en el horizonte de nuevos marcos referenciales de la educación y de la formación de profesores.

La antigua escuela normal, que en algunos países se estructuró como una prolongación de la escuela secundaria, fue orientada a satisfacer las necesidades de educación popular, lo que explica algunas líneas de preparación de profesores como la formación de profesores rurales, de educación de adultos, etc.. Esta escuela normal unía en su formación los aspectos humanos, sociales, éticos, profesionales y académicos en el marco del nivel de exigencias enunciado.

En las instituciones pedagógicas de nivel terciario se ha puesto un mayor énfasis en los aspectos profesionales y académicos. Se tiende más a la formación de un especialista, lo que redundaría en que se ponga énfasis en un estilo de formación orientado al nivel secundario.

Las facultades, institutos o universidades pedagógicas tuvieron como tarea, desde sus inicios, dar a esta formación un estatus académico similar al de otras profesiones.

Así, se impulsó un desarrollo importante de las disciplinas básicas, igualmente se incorporaron metodologías de investigación, estilos de producción académicos característicos del quehacer universitario, una estructura y organización institucional similar al de otras unidades, y una forma de relación entre el profesor y el alumno propias de este ámbito, con organizaciones gremiales de alumnos, autonomía en la elección de materias, movilidad entre carreras.

Por ello, la formación de profesores ha estado basada en la realización de estudios de tipo analítico, el aprendizaje de instrumentos útiles para el desarrollo de disciplinas, la adquisición de conocimientos especializados similares a los que se exigen en otras profesiones (los alumnos de pedagogía comparten materias con alumnos de otras profesiones) y, en algunas situaciones, la adquisición de los instrumentos propios del saber y hacer educativos; esta última línea ha tenido, a veces, una valoración y presencia escasa, lo que plantea algunos cuestionamientos importantes en este nivel, tanto por parte de los mismos alumnos (comparación de heterogéneos niveles de exigencia) como por parte de los profesores, especialmente de aquéllos formados en otras instituciones.

Pienso que la universidad constituye un espacio importante para la formación y el perfeccionamiento de los profesores, si bien no el único. Hay que cuidar las demandas educativas, como las que atendía la escuela normal, que no están usualmente en el ámbito de expectativas e intereses de los estudiantes universitarios.

Asimismo, hay que considerar de un modo muy especial el estilo y el nivel de la tarea que desarrollan las facultades, institutos y universidades pedagógicas. Es posible recoger críticas muy severas en esta línea, en el sentido que las actividades allí desarrolladas, en términos de sus contenidos, estilos, objetivos y logros, los productos de las investigaciones y las exigencias de los académicos, no corresponden a una universidad. Por cierto, estas críticas, más allá de la calidad de su fundamento real, afectan seriamente la profesionalidad del profesor.

4. *LA AUTONOMIA DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS Y SU IMPACTO EN LA EDUCACION*

Otro elemento necesario de considerar se refiere al tipo de dependencia de las instituciones formadoras.

Por cierto, el Estado constituye históricamente el más importante animador y sostenedor de estas instituciones. Las divisiones o departamentos de formación y perfeccionamiento de profesores de los ministerios de educación han sido espacios de determinación de políticas, de planificación de planes y programas, de supervisión, de contratación de formadores, especialmente dirigidos hacia las escuelas normales e institutos magisteriales.

Esa dependencia ha permitido que:

- * exista, en los países de América Latina, una incipiente política nacional de formación que asegure ciertas homogeneidades en el ingreso, en los planes y programas, en las formas de evaluación, para satisfacer exigencias del sistema escolar;

- * se realice una cobertura bastante amplia mediante la creación de estas instituciones en distintos lugares de un país, aún algunas con sistema de internado, y con un financiamiento básico que posibilite una presencia regular;

- * se permita una cierta autonomía para atender necesidades locales, en términos de requerimientos y caracterizaciones específicas en el desempeño del profesor;

- * se tenga una estabilidad funcionaria que otorgue continuidad a las actividades.

Paradójicamente, los mismos aspectos señalados han producido efectos distintos a los buscados. Así se puede señalar entre los más relevantes:

- * una creciente autoreferencia institucional que se expresa en: aislamiento de la realidad educativa, resistencia al cambio en los planes, programas y estilos de formación, deterioro en los contenidos a enseñar por su marcada reiteración y ausencia de

nuevos referentes, reproducción del quehacer en el tiempo, escaso diálogo interinstitucional;

* una carencia de competitividad marcada por la estabilidad presupuestaria, del empleo y de los cargos, lo que refuerza la autoreferencia institucional.

El cambio en el contexto social, las nuevas demandas, la creación de otras instituciones preocupadas por la formación, la transferencia de responsabilidades, etc., fueron evidenciando estos efectos negativos de este tipo de dependencia.

En el nivel universitario se puede identificar otro tipo de realidad institucional en el contexto de la autonomía de la universidad, entendida como una forma de relación con el Estado, particularmente cuando éste aporta recursos financieros.

Esta autonomía para las políticas presupuestaria, académica, de concurso y asignación de cargos, etc., no se ha reflejado en los planes y programas de formación y perfeccionamiento de profesores.

Las facultades de educación han sido dependientes, en esta materia, del sistema escolar en el tipo y estilo de formación, los títulos y, aún, los contenidos mismos de los grados académicos. Esto está llevando al cuestionamiento de la calidad de sus resultados, el aporte efectivo al planteamiento de alternativas educacionales, la producción de un pensamiento y de ideas orientadoras, la elaboración de fundamentos sólidos para la formulación y desarrollo de políticas educacionales, la realización de investigaciones cuyos resultados se puedan asociar con requerimientos reales de la educación en sus distintas expresiones y poblaciones que se atienden.

Este marco muestra una tarea por hacer, así como la existencia de un campo de reflexión y de actuaciones muy amplio, donde el intercambio entre las instituciones formadoras y los actores de la educación puede enriquecer las alternativas que se escojan para aprovechar, de un modo mejor, el tipo de dependencia existente y buscar caminos para establecer otras modalidades.

5. *UNA NUEVA INSTITUCIONALIDAD PARA LA FORMACION DE PROFESORES*

Pareciera que el profesional de la educación requerido por las condiciones actuales y futuras de la sociedad, supone una institucionalidad formadora que:

- * Sea capaz de dialogar con la cultura y la ciencia en los espacios en que cada una se expresa, aprovechando sus orientaciones, interrogantes, desarrollo, para modificar los parámetros utilizados en la formación de los profesores, en los contenidos, las estrategias, finalidades.

- * Incorpore el tema del desarrollo social y económico en los estudios, análisis, investigaciones y en la formación misma. Se interrogue hacia dónde se orienta el desarrollo, qué educación es requerida, qué profesional de la educación. Pocas instituciones formadoras han estudiado, con seriedad, temas como el desarrollo local y la incidencia de esta orientación en la formación, las implicancias educativas del desarrollo autosostenido, las nuevas concepciones educativas que lleva consigo la mercantilización de las relaciones sociales, las economías predominantemente exportadoras, etc.

- * Valorice el tema de la política educativa, la planificación educacional. Pareciera que, especialmente en el nivel universitario, lo contingente, lo cotidiano no fuese algo digno de incorporarse en la reflexión educativa, motivado a menudo por falsas concepciones de construcción científica. La educación se está haciendo en lo contingente y cotidiano, en la sociedad temporal, por lo que estos temas tienen una particular relevancia. Esta ausencia de reflexión en la dirección indicada se refleja en la misma estructura de las facultades o institutos y aún en las universidades pedagógicas y sus divisiones; pocas veces se encuentra un departamento dedicado al estudio de las políticas educativas.

- * Equilibre en la formación lo pedagógico (aquello que corresponde al ámbito de lo educativo) y la especialidad o disciplina (las artes, la lengua, la matemática, las ciencias), entre la teoría y la práctica, entre el análisis y la síntesis, entre la enseñanza y la

investigación propia, entre el desarrollo profesional y el desarrollo personal.

* Esté abierta a las necesidades y nuevas expresiones del hacer educativo. Esto es, no encerrada en el sistema escolar sino abierta a otras manifestaciones educativas. Particularmente, las formas de comunicación planteadas por los medios masivos constituyen un campo escasamente tratado, asimismo, el desarrollo comunitario, las distintas expresiones del desarrollo local, la educación en poblaciones heterogéneas por la actividad económica, por la ubicación geográfica, por su origen étnico y religioso, la educación requerida en el campo productivo, la organización laboral y social, etc.

* Se inserte activamente y en forma comprometida con la realidad educativa de su entorno local o regional.

Ponga a prueba sus conocimientos, sistematizaciones, propuestas, en la acción sistemática e investigativa de la realidad, aún mediante procesos de intervención experimental y de investigación y desarrollo educativo (I+D).

Las instituciones formadoras pueden dar un paso cualitativamente distinto en sus prácticas de formación, mediante su incorporación a espacios educativos extrainstitucionales, que posibiliten consolidar los conocimientos y las tecnologías que proponen, e integren a los formadores y a los alumnos en ese mismo proceso.

* Tenga presencia en el debate educativo nacional porque tiene, por una parte, algo que decir y porque expresa, por otra, interés en ese mismo debate. En algunas situaciones nacionales, ha sido importante el papel, en este nivel, que han tenido las instituciones formadoras para la renovación pedagógica y educativa, en políticas globales y específicas; sin embargo, es más notoria la ausencia de una opinión consistente, de inserción y animación del debate nacional, de trabajos académicos que aporten antecedentes y sustenten alternativas; en varios contextos nacionales y regionales las organizaciones no gubernamentales han tenido un papel más preponderante.

* Estructure algunas políticas básicas de formación de profesores que posibiliten asegurar niveles de calidad mínimos y comunes a una región o realidad nacional, de tal manera que ello pueda ser evaluado, esto es, que los procesos y estructuras de formación de profesores puedan ser objeto de análisis por parte de los actores educativos.

III. POLITICAS INSTITUCIONALES Y LAS NUEVAS RESPONSABILIDADES Y TAREAS DEL FORMADOR DE PROFESORES

Es difícil separar la responsabilidad y tarea del formador de la preocupación institucional por la preparación y desarrollo académico de los formadores.

En este orden de cosas, una política institucional no se ocupa solamente de tener planes y programas actualizados, de sostener becas y ayudas para los estudiantes de pedagogía, de tener laboratorios, bibliotecas y otros elementos que sean suficientes y significativos para la formación del educador. Tal vez sea igualmente importante tener una política hacia los formadores que sea explícita, consensuada y eficaz para lograr un perfil de formador consecuente con las demandas que la sociedad plantea al profesor en su ejercicio profesional.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, señalamos los siguientes aspectos que nos parecen fundamentales en el tema de las nuevas tareas y responsabilidades del formador.

1. FORMACION DE FORMADORES

Es sabido que un formador no se improvisa, requiere años para su formación académica, para la necesaria experiencia sistematizada, para que produzca conocimientos y tecnologías significativas, para que sea un investigador de calidad y reconocido.

La capacidad académica para realizar una formación viene no solamente de los grados académicos exigidos por una institución formadora sino también, de la experiencia sistematizada a través de las actividades realizadas en el sistema educativo escolar y no

escolar mediante investigaciones experimentales e intervenciones controladas.

Escribir, aportar ideas, antecedentes, experiencia de un modo coherente e innovador implica la creación de espacios para la reflexión y de canales para la comunicación.

Son múltiples las posibilidades y caminos para el logro de una política institucional sobre formadores. Sin embargo, una dimensión significativa de ella son los acuerdos interinstitucionales que posibiliten intercambios de formadores, de informaciones e investigaciones, de planes y programas de formación, etc..

Pienso que la comunidad de países iberoamericanos tiene una oferta muy importante que no ha sido suficientemente utilizada. La cooperación internacional puede jugar un papel destacado y de impacto en este orden de cosas.

2. *DEDICACION IMPORTANTE DE LOS FORMADORES A SU TAREA ACADEMICA*

Uno de los problemas que enfrenta el deterioro de los presupuestos institucionales es la retribución salarial. La disminución de los salarios ha hecho que los formadores busquen alternativas que complementen sus ingresos, disminuyendo cada vez más la dedicación a esta tarea de formación.

Me parece que es necesario hacer un esfuerzo importante por asegurar una mayor dedicación docente, mediante la búsqueda de alternativas financieras y operativas que rompan con el tradicional aislamiento institucional y con la total dependencia de los presupuestos estatales.

Por su parte, los formadores también tienen responsabilidades en este orden de cosas.

La primera es el mejor aprovechamiento del tiempo y los recursos en acciones importantes y significativas –ya no es posible pensar que existan académicos que dedican una parte importante de su tiempo a tareas de administración por ejemplo curricular–; y

la segunda es la búsqueda de recursos institucionales a través de sus actividades académicas vinculando formación e investigación con desarrollo educativo, con satisfacción de necesidades sociales e institucionales. Esta línea de acciones, poco explorada por los formadores, constituye un ámbito de posibilidades que legitima de mejor manera la misma tarea formadora, ya que permite una inserción efectiva y comprometida de los formadores y de las mismas instituciones en los requerimientos educacionales del desempeño profesional del profesor y en las distintas expresiones del hacer educativo.

3. *INVESTIGACION Y CARRERA ACADEMICA*

Una política, al interior de las instituciones, que incentive la formación de este personal en el mismo hacer académico, posibilitando la existencia de una carrera académica sustentada y una competencia, igualmente académica, demostrada a lo largo de la misma vida institucional.

Me parece cada vez más necesario reforzar la convicción de que los logros en esta materia, títulos, grados, publicaciones, investigaciones, son históricos porque el marco referencial también es esencialmente cambiante por las variables y constantes presentes en la educación; de esta manera, no es suficiente mostrar en un momento dado un determinado resultado —alcanzar un grado académico, publicar un libro o artículo, realizar una investigación, alcanzar competitivamente un puesto—, y que, a su vez, sea un mérito de una vez para toda la vida académica. Hay que concebir un nuevo sistema que plantee una permanente exigencia de desarrollo profesional en los formadores.

4. *PRODUCCION ACADEMICA DE CALIDAD*

Una política de producción académica de calidad, esto es que tenga el reconocimiento de la comunidad académica y educativa, y la valoración de la sociedad en sus profesionales.

Es fundamental contar con formadores que tengan una activa presencia en su medio a través de sus actividades propias, que sean reconocidos, que realmente produzcan conocimientos y tecnologías.

Es esencial para las instituciones formadoras contar con un personal de primera línea en su propio campo.

Por otra parte, la misma formación de profesores está sometida a la calidad tanto en relación con los logros de aprendizaje como en cuanto a los procesos y procedimientos utilizados y los planes y programas elaborados, esto es, la calidad de los contenidos.

Igualmente la investigación requiere un nivel de calidad fundamental que viene dado por los temas o problemas objeto de la investigación, la relevancia de sus resultados, los procesos y procedimientos empleados y, por cierto, por la calidad de la sistematización de conocimientos producidos y publicados.

Es imposible pensar que un formador no esté comprometido con una realidad educativa específica mediante su aporte académico y su saber hacer. Enseñar, investigar y comunicar son tareas complementarias que mutuamente se interrelacionan y que todo formador necesita realizar.

5. *EL FORMADOR EN UN NUEVO PROCESO CULTURAL*

La cultura en permanente proceso de construcción se caracteriza por los cambios en sus contenidos y en sus instrumentos y expresiones.

Así, las instituciones educativas no constituyen los únicos espacios en los cuales se elabora la cultura, se trasmite la misma, se sustentan los artistas, escritores, pintores, etc..

Hoy los instrumentos de la construcción de la cultura están más relacionados con los medios masivos de la comunicación, con los incentivos que otorgan las instituciones económicas y productivas (fundaciones de origen empresarial o financiero, bancos, etc.), con los intereses comerciales que privilegian determinados productos por su rentabilidad e incentivan ciertas líneas de investigación, con los intereses nacionales o regionales que ponen barreras —similares a las aduaneras— para los productos culturales de otras regiones y países, o que, mediante el financiamiento, se apropian de los productos intelectuales.

Las modernas tecnologías de la comunicación, particularmente la comunicación audiovisual mediante satélite, constituyen medios privilegiados de desarrollo cultural.

Los contenidos de la cultura están variando.

Es evidente que la economía de mercado, que se está incorporando rápidamente en los países iberoamericanos, produce una cultura distinta en los valores, comportamientos, expectativas, y las actitudes.

Por su parte, el avance científico y tecnológico está produciendo nuevos conceptos, valores y comportamientos; el avance en los medios de comunicación está impactando los modos de percepción de la realidad, la lógica de análisis de la misma. La informática y la comunicación misma han hecho variar los modos de acumulación de información, de consulta, han modificado aún las formas tradicionales del aprendizaje y el estudio. El tema del aprendizaje social e individual ya no es privativo del profesor o del sistema escolar, es una preocupación social, de los agentes sociales que han modificado las formas convencionales de tratarlo, logrando resultados más eficientes.

En este marco, la pregunta sobre el papel de la educación, de sus estructuras tradicionales como la escuela, del profesor, se torna clave y su respuesta compleja y nueva, si además de estas consideraciones sobre la cultura le adicionamos su desigual distribución e impacto.

Considero necesario frente a los interrogantes planteados que la reflexión abarque algunos tópicos como los siguientes:

- Una nueva epistemología de la educación que supere tanto el enfoque positivista-descriptivo como la reducción al sistema escolar con sus categorías de aprendizaje, socialización y movilidad. Una epistemología, como lo he señalado, de la acción educativa que incluya, por tanto, lo político y lo cotidiano, que privilegie la acción y la reflexión, procesos inductivos y comparativos, formales y no formales.

- Un nuevo estilo de desempeño profesional que, superando las prácticas convencionales, sea capaz de realizar un planteamiento y una proposición de alternativas frente a los problemas educacionales en distintos espacios geográficos, poblacionales y comunitarios.
- Una concepción del docente que supere la estratificación profesional, donde las diversificaciones del sistema escolar y de otras realidades educativas sean concebidas como especializaciones.
- Una conciencia profesional, alimentada por una autoestima sólidamente construida, que permita un diálogo interprofesional necesario y fundamental para enfrentar las expresiones educacionales que implica esta nueva cultura.
- Un diálogo educacional que incorpore nuevos interlocutores, teniendo en consideración los nuevos actores sociales, especialmente con referencia a la cultura. Los científicos, artistas, empresarios, trabajadores, comunicadores, la familia, las distintas organizaciones de la base social y aquéllas dedicadas a temas específicos (ecologistas, etc.).

BIBLIOGRAFIA

CALVO, Carlos

1979

Rol del profesor y su relación con el alumno en la educación chilena. Tesis para optar al grado de doctor en educación en la Universidad de Stanford.

CASTRO, Eduardo

1991

La formación docente en América Latina, Desafío que requiere respuesta, Unesco/OREALC, Santiago.

CEPAL

1992

Las Dimensiones Sociales de la Transformación Productiva con Equidad, documento de trabajo, Santiago.

- CEPAL
1991 Panorama Social de América Latina, Santiago.
- CEPAL-UNESCO
1992 Educación y Conocimiento, Santiago.
- COX, C. y GYSLING J.
1990 La Formación del Profesorado en Chile, CIDE, Santiago.
- DE PUJADAS, Gabriel
1991 Calidad de la Educación, Los Nuevos Educadores, CPU, Santiago.
- ESPELETA, Justa y FURLAN Alfredo
1992 La Gestión Pedagógica, UNESCO-OREALC, Santiago.
- EZCURRA, Ana María y otros
1990 Formación docente e innovación educativa, Cuadernos, Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires.
- FRANCO De MACHADO, Clara
1986 Nuevos caminos en la formación de educadores, ponencia base de la Reunión Técnica sobre Requerimientos Actuales en la Preparación de Docentes y Especialistas en Educación, OEI, Bogotá, Colombia.
- FUNDACION SANTILLANA
1990 Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación, Documentos de un debate, Madrid.
- G. De LANDSHEERE y E. BAYER
1977 Cómo enseñan los profesores, Aula XXI, Educación Abierta, Santillana, Madrid.
- GARCIA, Carlos
1987 El pensamiento del profesor, ed. CEAC, Barcelona, 1987.
- HEVIA, Ricardo y otros
1987 Perfeccionamiento docente y efectividad del profesor, PIIE, Santiago.

HEVIA, Ricardo y otros
1990 Talleres de Educación Democrática, PIIE, Santiago.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
1989 Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, Madrid.

OEI-OREALC
1986 Universidad y Formación Docente, Informe Final de la Reunión Técnica sobre Requerimientos Actuales en la Preparación de Docentes y Especialistas en Educación, Bogotá, Colombia.

RAMA W., Germán (Coord)
1987 Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, 2 tomos, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

SUBIRATS, José y NOGALES, Ivonne
1989 Maestros, escuelas, crisis educativa, condiciones del trabajo docente en Bolivia, Unesco/OREALC, Santiago.

TOVAR, Teresa
1989 Ser Maestro, Condiciones del trabajo docente en Perú, Unesco/OREALC, Santiago.

VERA, Rodrigo
1990 Experiencias de formación-investigación de educadores polivalentes, OREALC/CREFAL, México.

ZUÑIGA, Miryan y otros
1986 El papel de la comunidad en la formación de educadores de la facultad de educación de la Universidad del Valle de Colombia, ponencia presentada a la Reunión Técnica de Decanos de facultades de educación, OEI-OREALC, Bogotá.