

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS EN
TORNO A LA CAPACITACION Y PERFECCIONAMIENTO
DE LOS PROFESORES EN NUESTRAS FACULTADES DE
EDUCACION Y CENTROS DE FORMACION MAGISTERIAL

Jorge Capella Riera

En la Cuarta Reunión del Comité Regional del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC IV, 1991), se afirma que “existe consenso internacional en cuanto a que la idoneidad de los educadores se encuentra directamente ligada a la calidad de los centros de formación y a las oportunidades de perfeccionamiento, sin perjuicio de reconocer que tal idoneidad está además condicionada por múltiples factores de orden individual y social”.

Y es que, siendo la formación y la capacitación docentes variables intermedias o mediadoras pueden contribuir directamente al logro de algunas metas sólo si algunos factores, sobre todo de índole socioeconómica, son modificados; por lo tanto no pueden ser responsables de todos los esfuerzos orientados al mejoramiento cualitativo de la educación.

El caso latinoamericano, como bien ha denunciado Franco (1984), es que los “Programas de Formación de Educadores, representan un interesante caso de autosostenimiento de un proceso social que, en

contra de todas las críticas, de las formulaciones innovadores y los buenos propósitos de cambio en diferentes sistemas educativos, es fuente de estancamiento en todo el sistema”.

Con algunas escasas excepciones, los educadores se forman en instituciones bastantes alejadas de la realidad de las escuelas y de las comunidades a las cuales pertenecen los alumnos. Escuelas Normales y Facultades de Educación son, con frecuencia, sitios donde confluyen el bajo nivel académico, (si se compara con otros campos como la medicina y la ingeniería), y al mismo tiempo el enclaustramiento teórico, la repetición y el aburrido teoricismo.

Aunque a menudo en estas mismas instituciones se postula una educación liberadora y se ataca de palabra el excesivo memorismo, el pedagogismo y el autoritarismo, en la práctica docentes y alumnos viven una relación pedagógica bastante vertical, asumen posiciones dogmáticas y son bastante reacios a salir de los muros de la institución. Es escasa su participación en procesos de investigación-acción, de promoción social o de práctica pedagógica en situaciones normales de vida de las comunidades.

Ferrao (1982) señala que ello se debe, en gran medida, a los enfoques de los cuales se ha partido para plantear y desarrollar los programas de formación en educación. Y al reseñar las perspectivas de formación y actualización en nuestra región, puntualiza las siguientes: a) una perspectiva centrada en la norma sin que ésta haya estado sujeta a mayor cuestionamiento; b) otra que ha enfatizado la dimensión técnica priorizando la organización y operacionalización de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje; c) una tercera que insiste en la relación humana interpersonal presente en todo el proceso formativo; y d) una perspectiva que tiene como foco principal de sus preocupaciones el contexto socioeconómico, político y cultural en que se da la práctica de la formación de los educadores.

Esta última perspectiva es la que paulatinamente se ha ido imponiendo sin tener en cuenta los valiosos aportes de las restantes, considerando sólo el contexto nacional y sin respetar las diversas características y demandas socioculturales dentro de cada país.¹

1. Tal es el caso del Perú, un país tan diverso en geografía, etnias y culturas, y en el que sin embargo tenemos un currículo de formación magisterial uniforme y que no contempla para nada la diversificación curricular.

Esta situación, que se agrava día a día, nos cuestiona acerca del por qué de ella. ¿Es que la incapacidad o miopía radica sólo en quienes estuvieron al frente de nuestros ministerios de Educación? ¿Qué responsabilidad nos cabe a quienes por tanto tiempo hemos estado y estamos comprometidos con los Centros de Formación Magisterial, sean éstos universitarios o no?

No corresponde a esta ponencia dar respuesta a estas interrogantes de tanta trascendencia y además estoy seguro que lo habrán hecho mis colegas al ocuparse del tema, "Perfil del Formador de Docentes en América Latina".² Me toca más bien analizar los planteamientos y exigencias que la sociedad nos demanda para que, como especialistas en formación magisterial, revirtamos la situación descrita en beneficio de una educación de calidad para todos nuestros pueblos.

Esta no es tarea fácil, y hacerle frente nos conmina a pensar seriamente en las posibles alternativas. Yo me atrevo a sugerir algunas sobre las que he reflexionado en los últimos tiempos en contacto con estudiosos e investigadores de este tema quienes están seguros de que el punto de partida para la mencionada reconversión está en el análisis concienzudo de la función que le compete hoy al docente y en la preparación de profesionales capaces de formar a los futuros maestros y perfeccionar a los que están actualmente en servicio.

Por lo tanto, el esquema de mi exposición será muy simple: me referiré primero a algunos planteamientos y exigencias acerca de la función docente en nuestro subcontinente, y luego formularé algunas propuestas para hacer viable el desempeño de esa función.

2. Tanto Eugenio Rodríguez Fuenzalida como Raúl González Moreyra, que en este certamen analizan el perfil real del formador de formadores a nivel latinoamericano y peruano respectivamente, tienen importantes estudios sobre el particular en los que me baso en esta ponencia.

PLANTEAMIENTOS Y EXIGENCIAS ACTUALES

Eugenio Rodríguez Fuenzalida (1992) considera que la reflexión en torno a la función docente debe abordar los siguientes tópicos:

- Una epistemología de la educación que supere tanto el enfoque positivista-descriptivo como su reducción al sistema escolar con sus categorías de aprendizaje, socialización y movilidad; incluya lo político y lo cotidiano; y privilegie la acción y la reflexión en procesos inductivos y comparativos (formales y no formales).
- Un estilo de desempeño profesional que sea capaz de desarrollar estrategias alternativas frente a los problemas educacionales en distintos escenarios (espacios geográficos, poblacionales y comunitarios).
- Una concepción de docente que no se base en la estratificación profesional tradicional y tienda más bien a la satisfacción de las demandas sociales actuales.
- Espacios de reflexión y acción en los que se haga viable el diálogo entre los profesionales de la educación con otros 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, ...).

Por su parte Raúl González Moreyra (1992) distingue dos componentes en la función docente: a) Los aspectos ideacionales (cognitivos y organizadores de las acciones comprendidas en el quehacer del maestro) a los que corresponde dimensiones tales como los roles, las destrezas y sobre todo las actividades sustantivas que los implican a ambos (administración del proceso de enseñanza aprendizaje, modelación del desarrollo socio-personal del educando, promoción del desarrollo sociocultural del entorno escolar y la investigación de los desempeños educativos); y b) los aspectos dinámicos (afectivos y motivacionales de esas acciones) a los que corresponden las dimensiones vocación, autorrealización y las actitudes frente a los valores.

Y en los últimos certámenes académicos que sobre esta temática se han realizado, y a los cuales he tenido la oportunidad de asistir,³ he podido observar que existe consenso en torno a esos planteamientos y en la necesidad de contar con un Proyecto Académico de Formación y Perfeccionamiento Magisterial que:

- Equilibre la formación entre el desarrollo personal y el desarrollo profesional, entre lo pedagógico y la especialidad, entre la teoría y la práctica, entre la docencia y la investigación.
- Esté abierto a las necesidades y nuevas expresiones del trabajo educativo: 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.; abierta a las formas de comunicación planteadas por los medios masivos.
- Inserte a la institución de manera activa y comprometida en la realidad educativa de su entorno local y regional.

En los certámenes a los que he aludido y en las publicaciones sobre la materia se pone especial énfasis en que este proyecto tenga un sustento científico, una proyección sociopolítica adecuada y una docencia de calidad.

– Se pide que las instituciones que tienen la responsabilidad de llevar a cabo este proyecto revisen sus posiciones epistemológicas para poder:

3. Me refiero a las Reuniones Técnicas del Programa de Pedagogía Universitaria desarrollado por CINDA (Bogotá, 1984, Lima, 1985 y Santo Domingo, 1987), a la Reunión Técnica de Decanos de Facultades de Educación de América Latina organizado por la OEI (Bogotá, 1986), al VII Congreso Mundial de Educación Comparada (Montreal, 1989) en una de cuyas sesiones se abordó el tema, la Conferencia Mundial de Educación a Distancia (Caracas, 1989) que en uno de los talleres tocó el problema; el Encuentro de Expertos en Diseño Curricular para la Reestructuración de las Unidades Formadoras de Educadores de Colombia (Bogotá, 1991) y la Reunión de Consulta Subregional sobre Estrategias de Formación y Capacitación Docente (Caracas, 1992).

- desarrollar un estatuto teórico de la educación como disciplina en base a la cual se plantee una formación académico-profesional que permita y facilite el diálogo entre ciencia y cultura;
- fortalecer la investigación disciplinaria e interdisciplinaria de los grandes y graves problemas que se plantean a la educación y que ésta se plantea;
- sistematizar y divulgar la producción intelectual de profesores y alumnos para fomentar la confrontación y estimular la crítica constructiva.

– Se demanda de las universidades e institutos pedagógicos que:

- a través de sus estudios, análisis e investigaciones se interroguen acerca de la orientación que debe seguir el desarrollo social y económico de acuerdo con las necesidades y aspiraciones regionales, subregionales, nacionales y locales.
- aseguren su presencia permanente y autorizada en el debate nacional, mediante trabajos académicos que aporten antecedentes y sustenten alternativas de política educativa en los diferentes contextos nacionales y regionales.
- diseñen estrategias educativas que permitan avances significativos en la interculturalidad, la identidad nacional y la integración nacional y latinoamericana, todo ello en orden al desarrollo integral y autosostenido de nuestros pueblos.
- establezcan en sus respectivas instituciones un clima pedagógico en el que tengan plena vigencia los derechos humanos y prepare para un desempeño signado por una ética profesional intachable y un compromiso eficaz por la construcción de una cultura de paz con justicia social.

– Se invoca a los profesores de centros de formación magisterial a que:

- desarrollen una docencia de calidad basada en el estudio de las teorías y modelos del aprendizaje y los procesos subyacentes a él como variables condicionantes de la enseñanza aprendizaje.

- tengan en cuenta los límites de su perspectiva y paradigmas, especialmente aquéllos que resultan de la formación disciplinaria, de la ideología y de la cultura.
- superen las etapas históricas de pura dialéctica y traten de encontrar las ideas motrices que hagan viable la integración latinoamericana, integración entendida como cooperación y competencia imprescindibles para sobrevivir, cooperación y competencia que parten del espíritu de solidaridad que promueve una conciencia de comunidad que rompa las fronteras de nuestros países.
- estimulen el potencial creativo de los estudiantes para que éstos estén en condiciones de elevar permanentemente su nivel de productividad, eficacia y eficiencia.⁴

PROPUESTAS

Basándome en estos planteamientos y exigencias, en mi experiencia, y en los aportes de la Reunión de Consulta Subregional sobre Estrategias de Formación y Capacitación Docente (Marzo, 1992), juzgo que en este Proyecto Académico de Formación y Perfeccionamiento Magisterial las instituciones que tienen la responsabilidad de formar a los profesores de los futuros maestros, deben tener en cuenta una serie de criterios para el diseño y desarrollo de programas de formación y de líneas de trabajo en la formación misma, que expongo a continuación, que estoy seguro tendrán una repercusión positiva en nuestro trabajo.

CRITERIOS

La consistencia epistemológica y el pragmatismo organizativo que demandan los programas hacen necesario que:

4. Según Brunner (1992) calidad, equidad y eficiencia son factores esenciales en la "construcción de las capacidades nacionales requeridas para generar posibilidades de desarrollo, para insertarse en el mundo y para lograr justicia en nuestros pueblos".

– La formación del maestro apunte a la calificación permanente en función del rol que le compete, a partir de la comprensión crítica de ese rol según las exigencias globales y coyunturales que plantea la sociedad y teniendo en cuenta sus condiciones de ser humano, ciudadano y profesional.

Es por esto que Cariola (1981) ya señalaba que la formación del magisterio no puede restringirse a una etapa que termina después de un período de cuatro o cinco años, sino que supone un proceso continuo, abierto y flexible, que siga al profesor durante todo el ejercicio de su carrera.

Este criterio de formación continua de los profesionales de la educación sugiere una estructuración del currículo de preparación básica de carácter recurrente, con salidas intermedias y con la posibilidad de incorporar periodos de ejercicio profesional entre una etapa y la siguiente. En tal sentido las metodologías de docencia no presencial y en especial las experiencias de educación a distancia constituyen una alternativa que muestra ser viable en la región.⁵

– Los programas de perfeccionamiento para los maestros de maestros se basen en estudios serios y prolijos de las circunstancias en que aquéllos se mueven. Desde el punto de vista de la práctica, la estrategia de abordar en forma masiva y superficial la capacitación del profesorado no parece efectiva; parece más bien que la conformación de una red de núcleos de acción en términos de círculos de calidad, seminarios permanentes, grupos básicos de trabajo, que tratan en profundidad la problemática educativa y docente en cada campo da mejores resultados. Pueden adoptar o incluir también otras formas más complejas y exigentes: maestrías, segundas especialidades, diplomas,...⁶

5. Así quedó demostrado en la Conferencia de Caracas y lo vamos experimentando en nuestros proyectos "Capacitación de Maestros en Zonas Rurales Andinas del Perú" (1988-1992) y "Nuestros Niños y la Comunidad" (1991-...).

6. El perfeccionamiento o desarrollo magisterial en las universidades se ha llevado a cabo mediante programas en cuya estructura administrativa se observan dos tendencias: una que parte de la toma de decisiones centralizadas y que de alguna manera se impone, al institucionalizarse, a los docentes. Otra que parte de una estructura descentralizada, surge "de dentro" de las unidades académicas y compromete por participación a los estamentos que las constituyen. Estas dos tendencias responden, obviamente, a la naturaleza y

Los cursos de reciclaje y los talleres con egresados de la propia institución son otra manera de realizar formación continua o permanente, a lo cual podría agregarse la posibilidad, que a veces también existe, que egresados asistan a los cursos regulares. El trabajo docente con profesionales experimentados reviste características especiales, si se desea que rindan el máximo provecho. Los profesores deben estar en condiciones de recoger las experiencias de los participantes transformándolas en material de apoyo docente e integrándolas al nuevo conocimiento.

– Se reconozca que la calidad de estos programas y aún de las actividades de formación que se realizan en forma aislada estén condicionadas por el efecto que sobre las funciones académicas ejerce la cuestión administrativa.

La opción por las formas y estrategias de administración no sólo depende de los niveles de eficiencia sino también del contexto social, de la cultura académica y sobre todo de la tradición institucional. Sin embargo hay que decir que, con frecuencia, las autoridades no son conscientes de que una institución que no busca retroalimentarse, revitalizarse y remodelarse, es una institución parálitica.⁷ Hay que tomar conciencia de que la transferencia de experiencias e informaciones desde los circuitos de definición de metas, formulación de objetivos, determinación de alternativas, cálculo y valorización de recursos, adjudicación presupuestaria, etc. deben constituir el ciclo normal de la planificación y de la actividad.⁸

necesidades propias de las instituciones. Sin embargo yo me inclino por la segunda ya que es más simple, democrática y viable.

7. Con cierta frecuencia constatamos con pesar que algunas autoridades universitarias y académicas demuestran más preocupación por los aspectos administrativos y menos conciencia por la calidad académica.
8. En el capítulo “Una Docencia Universitaria de Calidad” de mi libro *Una Década en la Educación Peruana 1980-1990. Reflexiones y Propuestas* abundó en los criterios que juzgo pueden ayudar a diseñar y desarrollar los programas de actualización pedagógica para docentes universitarios.

NUCLEOS DE TRABAJO

Estos criterios me llevan a pensar que en los programas de formación de formadores, sea cual fuera su índole y extensión, se debe insistir en cuatro líneas o núcleos de trabajo que pueden convertirse en pilares sobre los que construir o consolidar la personalidad del formador: profesionalismo, postura epistemológica, identificación con la cultura de investigación y docencia de calidad.

PROFESIONALISMO

Es un hecho que hasta hoy, en la mayor parte de los países de esta región latinoamericana, la sociedad difícilmente reconoce, en los hechos, al profesor como un profesional, pero paradójicamente le plantea y exige cada día nuevas responsabilidades. Es más, este profesor desdeñado tiene que enfrentarse a desafíos inéditos y entra en un campo de competencia, para el que no ha sido debidamente preparado.

Adicionalmente, la práctica de las organizaciones de profesores ubica a éstos en el tejido del mercado laboral más identificado con el papel del trabajador que con el del profesional, sin desconocer por ello los importantes logros en las condiciones de trabajo y en algunos procesos de dignificación de la profesión. Esta ambigüedad de papeles es una fuente de tensiones en el medio ocupacional.

Frente a esta realidad, es cierto que el tema de la profesionalización no ha estado fuera de la reflexión de las instituciones formadoras, tampoco de las políticas sectoriales ni de las asociaciones de profesores. La literatura de estos años nos evidencia esa preocupación. Sin embargo esta literatura muestra que el tratamiento del tema tiende a ser, por una parte, curricular esto es en función del aprendizaje de determinados conocimientos y destrezas y, por otra, sustentado en las posibilidades y tradiciones de los mismos institutos formadores. Ello se expresa en los contenidos, a los que se otorga especial relevancia, como en el planteamiento de características finales y de perfiles de la formación, los que probablemente son útiles para los procesos de aprendizaje pero insuficientes en un marco referencial donde la entidad formadora pasa a ser

un actor de la profesionalización del profesor, en un contexto social, cultural y educacional cambiante.

En esta concepción debemos tener presente que en la actualidad el desempeño profesional demanda cada vez más el diálogo interprofesional con profesionales del mundo de la producción y el trabajo, etc., lo que implica una definición específica del campo y de los enfoques y estilos de la actividad profesional del profesor: ¿qué sabe el profesor?, ¿qué es capaz de hacer?, ¿qué certeza tiene de sus logros?

Hoy en día, la vigencia y actualización de la mayoría de las profesiones se sostiene en un diálogo o encuentro entre disciplinas que son replanteadas en el marco del conocimiento y del hacer profesional específicos, en una cierta epistemología de la profesión que surge de su campo de actividad y del papel que cumple en el mismo, lo que permite que dicho diálogo haga crecer la misma profesionalidad en identidad y calidad.

Lamentablemente, el campo de lo educativo se encuentra escasamente desarrollado, desde una perspectiva epistemológica; no ha habido una suficiente indagación sobre el acto educativo, la acción educativa, la relación conocimiento-tecnología.⁹

Las instituciones formadoras podemos dar un paso cualitativamente distinto en las prácticas de formación mediante nuestra vinculación con espacios académicos y profesionales extrainstitucionales, que posibiliten consolidar, mediante la confrontación, los conocimientos y las tecnologías que se proponen y estar así en condiciones de definir con propiedad el carácter profesional del educador.

En forma análoga la relación con otros centros de formación, con Asociaciones, Redes o Movimientos Pedagógicos puede ser también de gran ayuda.

9. Me parece fundamental señalar que la epistemología de la educación se ha focalizado sobre el acto educativo, dimensión que como veremos enseguida requiere nuevos conceptos epistemológicos. Porque no se trata sólo de la descripción del fenómeno educativo en la sociedad sino de una actuación, de un hacer la educación.

En esta definición es preciso no caer en el error, frecuente en algunos medios en las últimas décadas, de querer convertir al maestro en una persona que funge de todo sin especializarse en nada. El profesional de la educación debe conocer en qué forma las diversas disciplinas concurren al tratamiento integral de lo educativo pero no debe pretender actuar en todos los campos en donde se aplican esas disciplinas.

Obviamente que, en tiempos de guerra o en épocas de emergencia, como los que vivimos, es indispensable que la escuela asuma la atención prioritaria de las necesidades básicas de los niños y jóvenes aunque sin perder su identidad y responsabilidad educativas.¹⁰

Y, por último, en el plano operativo la profesionalidad se demuestra en la capacidad que posea el profesor para producir aprendizajes significativos, es decir transferibles, sobre contenidos de calidad y pertinencia para el contexto social y los intereses y expectativas individuales, utilizando para ello pautas y tecnologías válidas. Del mismo modo, otras especializaciones de la profesionalidad magisterial atenderán las dimensiones requeridas por el desarrollo del sistema educativo (Rodríguez, 1992).

En suma, en nuestros países requerimos profesionales de la educación con autonomía y creatividad en un mercado de trabajo que incluye el sistema escolar pero sin agotarse en él.

POSTURA EPISTEMOLOGICA

A mi entender, una de las principales tareas que se imponen al formador de formadores es ayudar a elaborar una nueva forma de pensar, capacidad de afrontar, con memoria histórica, el sinnúmero de problemas que ponen de relieve los distintos movimientos sociales. Los grandes problemas con los que hoy se ve enfrentada nuestra sociedad no pueden ser considerados, y menos resueltos, de manera aislada. Su interconexión e interdependencia reclaman como único

10. En las demás circunstancias la labor del educador debe ser de apoyo o derivación a quien en el medio posea la especialidad o ejerza la respectiva función.

tratamiento adecuado, la ineludible visión de conjunto y una gran apertura.

Ello supone, según creo, el convencimiento de que existe una sintomatología suficiente como para verificar la muerte del “concepto insular del hombre, cercenado de la naturaleza, incluso de la suya propia” (Morín, 1974); y que debemos tratar de alejarnos tanto de los intentos de emergencia supérflua o nostálgica de un pasado ido, como de la aparente dinamicidad en torno a los neoconservadurismos ideológicos (Grondona, 1986).

Hay que reconocer que, en términos políticos, tanto el liberalismo capitalista como el marxismo descansan sobre presupuestos positivistas, ambos “intentan una estructura social perfecta, como si la finalidad de la vida fuera construir un edificio mundial y social”, como ha denunciado repetidamente Galtung (1985).

En este sentido, concibo como irrenunciable el “giro antropológico en la vida y en la reflexión” (Vidal, 1982); “que la cualidad del sujeto está plenamente comprometida en toda investigación” (Morín, 1983); y que “todo método, toda búsqueda científica o filosófica, debe comportar autorreflexión” (Morín, 1982).

Se impone entonces, como nos dice Skolinowski, una relectura del talante racional que atraviese las cristalizaciones más potentes de nuestra cultura: se hace necesario la revisión de los presupuestos helenísticos, de algunos aspectos de la hermenéutica bíblica, de la crítica a la configuración convencional del cristianismo, de la desideologización de los tiempos modernos (Witto, 1990).

En esta revisión debemos atender las consideraciones de la filosofía postmoderna¹¹ que, como sintetiza Tubino, “afirma el carácter plural de la racionalidad, el carácter heterogéneo de los lenguajes

11. La postmodernidad surge frente al intento propiamente moderno de uniformizar el saber sobre la base de un método unitario y una racionalidad que se autocorona como universal y única. Surge en Europa y en los Estados Unidos frente a los llamados fin de las ideologías, fin de las utopías y fin de la identificación de modernización con progreso. (Tubino, 1992).

y formas de vida y la toma de conciencia de que no existe un punto de referencia absoluto y permanente”.

Hoy resulta absurdo “pensar que existe una sola racionalidad o un único orden lógico válidos para toda la humanidad en todos los tiempos y espacios culturales. Tampoco hay argumentos válidos para que podamos afirmar que existe una racionalidad o un orden lógico que sea superior al resto. En realidad nos encontramos ante una diversidad de racionalidades que coexisten entre sí”.

Por lo tanto, lejos “de autoelegir la racionalidad occidental como la razón universal, omniabarcadora y totalizante, lo que debemos buscar es establecer puentes, vasos comunicantes, entre las diversas racionalidades”. De esta suerte nos será más fácil y sobre todo provechosa la relectura que nos propone Skolinowski.¹²

En forma concordante con lo expuesto considero con Víctor Guedez (1992) que, en nuestros días, no son suficientes los marcos contextuales para fundamentar las acciones educativas (planes, programas, proyectos, etc.), los paradigmas epocales se convierten en fuentes insoslayables para validar la pertinencia de esas acciones.

En los últimos años, como consecuencia de los “imprevistos históricos” y de los altos “índices de incertidumbre”, se ha rescatado la consideración de las ideas que se esconden detrás de los hechos, de lo que Ortega y Gasset acuñó como “espíritu de los tiempos” para reseñar la atmósfera histórica que refleja la aspiración del hombre en un determinado momento. Al hablar de paradigma o marco epocal estamos colocados un poco en esta dimensión y, en tal sentido, pensamos que con estos marcos se pretende comprender las inquietudes que, aunque imperceptibles empíricamente, siempre están presentes en las sensibilidades y aspiraciones de los hombres en una específica época histórica.

12. Existen importantes estudios sobre la lectura de la realidad desde la óptica de las racionalidades de nuestras culturas. Ver amplia bibliografía en Capella, J. “Una Década en la Educación Peruana”.

Cada día somos testigos de la presión insobornable que la temperatura histórica ejerce sobre nosotros. Por esta razón, en el momento de fundamentar cualquier propuesta educativa se deben tomar en consideración esas señales que inexorablemente emanan de los hechos, después de los hechos y a pesar de los hechos. Cualquier cosa que decidamos sin tener en cuenta ese “espíritu de los tiempos” corre el riesgo de enfrentar las trampas y los obstáculos endógenos que necesariamente afloran en el momento menos esperado.

Según Guedez las palabras-clave que mejor sintetizan el espíritu de nuestro tiempo son: pluralidad, creatividad, flexibilidad, calidad y eticidad. Seguramente se referirá a ellas en detalle en su exposición.

Finalmente y en relación con estas consideraciones y propuestas, son muchos los intérpretes del momento actual que nos urgen a buscar una vía para alcanzar una conciencia ética militante que asuma con valentía el proceso histórico de unificación que se lleva a cabo entre el hombre y su entorno (Roszak, 1968).

Naturalmente que el carácter de esta unificación dependerá de la legítima opción ideo-política y confesional de cada uno, lo importante al respecto es que exista coherencia entre el discurso que sustenta la práctica y la práctica misma.

La docencia y las actividades de proyección social son los cauces naturales para canalizar el compromiso ético desde la institución en que se labora. El compromiso ético-político partidario y el confesional, fuera de la institución, tiene otras modalidades por las que corresponde a cada quien optar según sus convicciones e intereses.

IDENTIFICACION CON LA CULTURA DE INVESTIGACION

Para muchos estudiosos de la profesión educativa, hay un componente que articula los restantes: una formación fundamentada en la investigación educativa que se inicia en la generación de una disposición hacia la investigación. Esta perspectiva de la formación se basa en una cultura de la investigación encaminada a la construcción de conocimiento y de alternativas educativas transformadoras en el marco de proyectos pedagógicos.

Generar una cultura de la investigación entre los educadores implica, ante todo, transformar los modelos de formación y reestructurar las Facultades de Educación e Institutos Pedagógicos a partir de políticas académicas que rearticulan de manera explícita la investigación y la docencia.

En muchos ambientes de la educación superior consideramos que la investigación debe tener mayor peso académico para contribuir a repensar la sociedad y a readecuar las políticas educativas. Pero también hay que tener en cuenta que la investigación no es la panacea para solucionar todos los problemas. Pensar así puede ser un peligro para las actividades en este campo ya que puede dar origen a una separación entre docentes e investigadores lo que lleva a aislar la función docente. Además, los investigadores no se forman a través de cursos, por extensos y buenos que sean, sino mediante la propia experiencia investigativa. Esto no lo planteo como una crítica al desarrollo de la investigación, sino por el contrario, para no desvirtuar y desprestigiar esta fundamental función universitaria.

Con este mismo tono crítico vale la pena considerar el influjo que ha tenido la investigación participativa y el cuestionamiento de que ha sido objeto, en cuya evolución, según Gallardo, se pueden identificar tres fases» 1) la investigación temática, vinculada con los primeros planteamientos de Freire; 2) la investigación-acción, desarrollada por sociólogos en los años 70; y 3) la investigación participativa, que se promueve a comienzos de la década de los 80.

Estas experiencias tienen en común: a) el intento de partir de la realidad concreta; b) el desarrollo de relaciones horizontales y antiautoritarias mediante la utilización de mecanismos democráticos en la división del trabajo; c) el impulso del proceso de aprendizaje colectivo a través de prácticas grupales; y d) el propugnar la movilización y transformación de la realidad social con miras a obtener cambios acordes con la justicia social.

Mi preocupación está en que la gente que trabaja con esas nuevas tecnologías posea la formación epistemológica y metodológica necesaria para comprender sus alcances y aplicarlos con seriedad, pues en la medida en que este enfoque de investigación se difunde

y su prestigio alcanza sectores más numerosos, y tal vez menos preparados, se corre el riesgo de que sea adoptado por principiantes que no poseen el entrenamiento requerido.

Por último quiero destacar el aporte de la llamada investigación protagónica, una de las modalidades de la investigación etnográfica,¹³ que se propone el estudio y comprensión de las prácticas pedagógicas a partir de las concepciones psico-socio-pedagógicas e institucionales que las fundan o sustentan.¹⁴

Al estudiar los marcos conceptuales que explican las particulares formas de actuar de los docentes, la investigación protagónica investiga también los factores personales, institucionales y sociales que han influido en la internalización de dichos marcos por lo que resulta especialmente importante para nuestro trabajo.

El método de investigación protagónica sigue una cierta secuencia de acuerdo a la lógica del conocimiento.¹⁵ Contempla las operaciones intelectuales presentes tanto en el sentido común que utilizan los sujetos para conocer y actuar, como en la generación del pensamiento científico.

Las operaciones consisten, básicamente, en problematizar la realidad para definir un problema de conocimiento; describir la realidad que se va a estudiar; para luego, elaborar nuevas comprensiones de ella; y desde allí generar criterios para transformarla.

-
13. Esta modalidad de Educación Etnográfica se ha desarrollado especialmente en Chile.
 14. En este tipo de investigación se opta por investigar la práctica pedagógica del profesor a partir de situaciones concretas de la cotidianeidad escolar: los episodios protagónicos. El episodio se define como un momento muy concreto de la vida pedagógica, en el que el docente se conflictúa emocional o intelectualmente por su propia conducta. Se trata de una interacción situada en un espacio y tiempo determinados, de un evento particular, de un instante que ha causado cierto "ruido" en el maestro pues de algún modo le cuestiona su quehacer.
 15. No es un proceso lineal y rígido en el que se avanza paso a paso archivando cada etapa sin la posibilidad de revisar lo construido; sino que es un proceso espiralado en el que cada paso permite complementar, revisar y rectificar el anterior para, desde allí seguir avanzando.

Y el método se desarrolla en cuatro etapas coincidentes con estas operaciones: problematización, objetivación, interpretación y elaboración de alternativas. Cada una de ellas admite otras discriminaciones en su interior.

DOCENCIA DE CALIDAD

El último núcleo de trabajo que considero en esta ponencia es el rigor académico en el ejercicio de la docencia, vale decir la calidad académico-profesional.

Ahora bien, como apunta Tedesco (1985), cuando se aborda el tema de la calidad es necesario considerar dos aspectos: en primer lugar cuando se habla de la calidad de la enseñanza superior estamos en un nivel de análisis muy general que incluye tanto los aspectos específicos del proceso de aprendizaje (donde la calidad se mide por logros cognitivos) como los aspectos institucionales y sistémicos (donde la calidad se mide también por logros en términos de productos sociales, a los que ya he hecho alusión, tales como correspondencia con el mercado de trabajo, desempeño ocupacional, socialización de valores, actitudes); en segundo lugar la calidad en los niveles de generalidad señalados en el punto anterior, es un producto histórico. Dicho en otras palabras, el significado de lo que se valora como cualitativamente alto o bajo cambia según los contextos históricos y los intereses sociales que se consideren.

El quid de la calidad radica, entonces, en los aprendizajes significativos, es decir en aquéllos que resultan pertinentes gracias a su relación directa con el conocimiento y transformación de la realidad materia de estudio y a la responsabilidad que el estudiante asume en los respectivos procesos, contando con el apoyo del profesor o pese a los obstáculos que éste pueda ofrecer. Y es que para lograr rigor académico y éxito en el acompañamiento docente no basta el conocimiento acabado de la disciplina de que se trate: se requiere también otros factores que incidan en la calidad entre los que se cuentan los aspectos pedagógicos.

No es mi intención desarrollar cada uno de estos aspectos, me limitaré tan sólo al carácter de los aprendizajes, al cuestionamiento

a la llamada asignatura como vehículo de expresión curricular, y a lo que juzgo esencial en la docencia propiamente dicha.

– El concepto de aprendizaje significativo, como afirma Edwards (1990), supone un cambio radical de perspectiva en la manera de entender los procesos de perfeccionamiento. “Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje depende directamente de la influencia del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada, ahora se ponen de relieve los conocimientos previos del profesor-estudiante y, en general, sus procesos de pensamiento. La construcción de significativos a partir de la enseñanza es el elemento mediador susceptible de explicar los aprendizajes finalmente obtenidos. La idea más importante que subyace a la tesis constructivista es que el aprendizaje no puede entenderse únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de qué se enseña y cómo se enseña, sino que es necesario tener en cuenta, además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye a este respecto.¹⁶

Al respecto quiero insistir en que el aprendizaje supone la capacidad de poner en duda las maneras en que uno ha ido articulando las formas de comprender y de actuar sobre la realidad, ya que los procesos de aprendizaje incluyen el pensar y el actuar. La actitud de aprendizaje es una disposición a desarticular lo articulado para poder rearticularlo, en función de mejorar la manera de vincularse con la realidad. El aprendizaje supone entonces una disponibilidad del sujeto (condiciones internas) para enfrentar dicho proceso de desarticulación; pero supone, al mismo tiempo, condiciones objetivas (externas) que le faciliten esa tarea, que le ayuden a contener la ansiedad que puede provocar la situación de enfrentar sus pautas estereotipadas de conducta.

16. Esta posición es compartida por Chadwick (1987) para quien “el único modo de hacer cambios profundos en la educación, es un mejoramiento significativo en las destrezas, las tácticas y estrategias de los alumnos para poder dirigir su propio aprendizaje, para poder establecer objetivos, motivarse a sí mismos hacia el aprendizaje, elegir la táctica de aprendizaje apropiada para una tarea específica, para mantenerse consciente de su progreso hacia la meta o el objeto perseguido y para poder evaluar los resultados del aprendizaje con el fin de retroalimentarse a sí mismos y sentir el goce de haber cumplido, sentirse satisfechos con su demostración de autoeficacia. Esto significa traspasar mucha más responsabilidad al alumno.

– El sistema curricular tradicional tiene como instrumento clave de ejecución la asignatura. Este instrumento es el responsable, en gran medida, de una manera de tratar el problema educativo, que no deja de responder aún al planteamiento filosófico idealista y platónico. En plena era de la cibernética y de comprobaciones científicas, la práctica educativa se mueve todavía en un esquema idealista: lo importante son las ideas, independientemente de la verificación de su utilidad en la vida práctica.

La postura epistemológica descrita y la identificación con la cultura de investigación me permiten insistir con Ojeda (1989)¹⁷ que “los sistemas pedagógicos cuyo lema es educar en y para la vida llevan en sí un cuestionamiento a la asignatura, pues por intuición se apartan de la teoría, mal entendida, para centrarse en la realidad, en la vida; pero pocas veces pueden eludir la asignatura como instrumento para llevar al educando a la vida. Es verdad que se abandonan las asignaturas genéricamente mal llamadas teóricas para centrar su atención sobre las asignaturas “positivas”, que están orientadas hacia la naturaleza o el hombre, hacia su vida, sus costumbres y actuar, pero siempre ancladas en asignaturas ya sea de ciencias naturales o de ciencias histórico sociales”.

Cuestionamos la asignatura por varias razones: a) en primer lugar por su condición de “resumen teórico de la investigación científica”, que en algún momento estuvo vinculada a la vida en plenitud, pero que reducida a “asignatura”, no hace más que desprender al estudiante de la vida para elevarlo al nivel de las ideas y mantenerlo allí en disfrute platónico, pero con pocas posibilidades de confrontarlas con la misma realidad; b) en segundo lugar, por su separación del proceso de investigación, es decir por su condición de ser, en pequeña o gran escala, “una ciencia congelada”, en algún momento de su evolución (cuanto menos actual, mayor la razón para aquella condición). Lo que hace que una ciencia no se congele es su relación con

17. Las ideas aquí expuestas han constituido la base del sistema curricular modular del Programa de Profesionalización Docente en Zonas Rurales Andinas del Perú que el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú está culminando en apoyo al Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico de Urubamba, Cusco.

la investigación científica. Y, c) en tercer lugar, la adopción del método deductivo, en su estructura interna, que aparta de la realidad al partir siempre de una previa definición, de una lógica expositivo-deductiva, de todo un andamiaje metodológico que va de lo genérico a lo más específico desconociendo con frecuencia la importancia de esto último.

En vista de estas deficiencias creo que es necesario evitar la teorización propia de la "asignatura" y conservar la vigencia de la vida real y cotidiana en el proceso educativo. Para ello considero que se puede utilizar como base la dialéctica inherente a la estructura de lo real: praxis-teoría-praxis,¹⁸ y la metodología inductiva propia del proceso educativo en clave de realidad;¹⁹ lo cual equivale a revalorizar la teoría en su justa acepción, es decir, como sistema de hipótesis verificadas, de leyes y de principios relativo a determinada realidad y que está en permanente contrastación (descriptiva, explicativa y comprensiva) con los fenómenos concretos.

— La función docente, tal como ha sido definida explícitamente al inicio de esta ponencia, para ser ejercida con responsabilidad hace falta que el titular tenga la voluntad y acceso a actividades tales como: la definición de las concepciones curriculares que guían la institución y la determinación de los perfiles profesionales; el tipo de práctica profesional que realizan los estudiantes; el proceso de selección y evaluación de estudiantes y profesores; la investigación evaluativa sobre los procesos de formación profesional; la definición y aceptación de tesis de pregrado y postgrado, el perfeccionamiento de los profesores, la determinación de crear o cerrar carreras, la forma en que se implementan programas de educación continua y, por cierto, todo lo referido al proceso mismo de enseñanza aprendizaje.

18. Los sistemas dialécticos privilegian el conflicto como base de la acción política planteada en términos de revolución y de lucha. Pero también consideran en la realidad su faceta de "posibilidad", por retomar una expresión cara a nuestro historiador Basadre. Por eso al tratar la realidad en sus aspectos positivos y cualitativos hablamos de "problema y posibilidad".

19. En el mencionado Proyecto intentamos retomar este método para poder mantener el proceso en constante contacto con la realidad.

Esta última y esencial actividad de formador de formadores nos exige la revisión continua de las teorías que fundamentan la enseñanza-aprendizaje en la actualidad: la total o relativa autonomía de los contenidos de enseñanza en relación con los objetivos de la formación; los objetivos de la formación en las ciencias, las artes y las técnicas; las funciones del profesor de ciencias (naturales, sociales, humanas); los obstáculos lingüísticos, culturales y los conceptos pre-científicos en el aprendizaje de las nociones científicas; la validez o no de una didáctica general y de las didácticas especiales; las didácticas especiales según áreas de conocimiento o disciplinas; la didáctica como medio de aprehensión del conocimiento orientada por intereses de dominio de orden técnico, práctico o emancipatorio; las mediaciones de la didáctica-lenguaje, trabajo e interacción; la didáctica como contextualización del conocimiento y la didáctica como construcción del mismo.

Pero de todo lo expuesto, quisiera resaltar la necesidad de que en los programas de formación y perfeccionamiento de los maestros de maestros promovamos una postura de análisis y síntesis ante las innovaciones educativas que permita determinar sus limitaciones y aplicaciones reales, evitando los trasbordos culturales. O, como diría Escudero (1988), favorezcamos un clima de tensión utópica “que propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar y cambiar” pero sin desconocer las dificultades y exigencias de nuestra difícil realidad.

En lo que respecta a los transbordos culturales, quiero señalar que es tarea de la educación superior imbuirnos de las teorías de la interculturalidad y ser coherentes con lo que ellas postulan, especialmente en nuestro caso donde la condición de país pluricultural y multilingüe es álgida y el discrimen etnocultural ancestral y lacerante.

Esta actitud de renovación docente se favorece cuando nos insertamos en la cultura de investigación en los términos expuestos, cuando ésta nutre y cualifica la docencia, lo que se expresa en la búsqueda de modalidades que faciliten la interrelación investigación-docencia como: el seminario, el uso intensivo de los centros de recursos académicos, los proyectos de investigación aplicada; acompañado esto de un cambio en las actitudes verticales, pasivas, dog-

máticas, hacia actitudes de búsqueda, de análisis, de cuestionamiento, de crítica y de participación.

Para concluir, me permito hacer dos sugerencias a los presentes:

- Que adoptemos la decisión de evaluar en forma permanente la calidad, pertinencia e impacto social de las estrategias de formación que empleamos en nuestras respectivas instituciones.
- Y que nos hagamos eco de la Declaración en favor de la Paz (1985), inspirada por el mártir salvadoreño Ellacuría y formulada por la Unión de Universidades de Centroamérica, que él presidía: "Ningún universitario de Centroamérica y de América podrá sustraerse a la enorme responsabilidad de contribuir a una y solamente una de dos soluciones: la afirmación de la muerte, mediante el fanatismo, la guerra, el odio y el sacrificio de nuestra juventudes; o la afirmación de la vida a través de la razón, el diálogo, el compromiso, el respeto y la paz".

BIBLIOGRAFIA

BRUNNER, J. J.

1992 *Perspectivas de la Educación en América Latina.* Conferencia organizada por GREDES, Lima.

CAPELLA, J.

1991 *"Una Década en la Educación Peruana. 1980-1990. Reflexiones y Propuestas"*. Lima. Cultura y Desarrollo.

1992

La Formación y la Capacitación del Profesional de la Educación. (Estudio del Caso Peruano). Ponencia presentada a la Reunión de Consulta Subregional sobre Estrategias de Formación y Capacitación Docente; realizada en Caracas del 23 al 27 de Marzo bajo el auspicio de la OEI.

Comentario a las ponencias básicas del Foro "La Escuela que el Perú Necesita", Marzo.

- CARIOLA, P.
1981 *La Educación en América Latina*, México, Limusa.
- CHADWICK, C. B.
1979 *Teorías del Aprendizaje*. México, Limusa.
- 1987 *Cambios para conseguir eficiencia y eficacia en la educación*. Educación. Noticias de Educación, Ciencia y Cultura. Año IV, Noviembre-Diciembre.
- ESCUADERO, J.
La innovación y la organización escolar. En Pascual, R., *La Gestión Educativa ante la Innovación y el Cambio*, Madrid, Narcea.
- FERRAO, V. M.
1982 *A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional*. Nueva América Nº 16, Buenos Aires, Marzo.
- FRANCO, C.
1984 *Formación de Educadores. Una propuesta para la innovación*. Santiago de Chile, OREALC.
- GONZALEZ, L. E.
1986 *La Función Docente: Concepciones e Implicancias para el Mejoramiento Cualitativo de la Universidad Latinoamericana*. Documento preparado para el IV Seminario Latinoamericano de Pedagogía Universitaria. (CINDA-INTEC) llevado a cabo en Santo Domingo del 24 al 27 de Setiembre.
- GONZALEZ, R.; CORDANO, D.; DEL VALLE, R.; KOCCHIU, D.; REATEGUI, N.
1992 *Formación Magisterial*. (Material de Trabajo), Programa Interdisciplinario de Investigación Científica Educativa, INTEREDU, PUC, LIMA.
- GUEDEZ, V.
1987 *Educación y Proyecto Histórico-Pedagógico*, Caracas, Kapelusz Venezolana.

- 1992 *Los fundamentos de la Educación a Distancia y el Espíritu de la Nueva Era.* Revista de Educación N° 2. Departamento de Educación, PUC. Lima.
- ICFES.
1991 *Reestructuración de la Unidades Formadoras de Educadores. Propuesta para la Discusión en la Reestructuración del Sistema de Educación Superior.* Santa Fé de Bogotá, Noviembre.
- LABASTIDA, Y.
1990 *"Universidad, Cultura y Modernidad".* Educación Superior y Sociedad, Vol. 1, N° 1, CRESALC. Caracas.
- LYNCH, J.
1977 *La Educación Permanente y la Preparación del Personal Docente.* Monografías N° 5, Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación.
- MAGENDZO, A.
1984 *Calidad de la Educación y su relación con la Cultura.* La Educación. N° 96, Diciembre, Año XXVIII.
- OEI
1986 *Reunión Técnica de Decanos de Facultades de Educación y Directores de Departamentos de Educación.* (Informe), Bogotá, 9 al 12 de Setiembre.
- 1987 *Formación y Capacitación Docente.* Educación. Noticias de Educación, Ciencia y Cultura Iberoamericana. Suplemento. Año IV, N° 3. Marzo-Abril.
- II Reunión Técnica de Decanos de Facultades de Educación.* (Informe) San José de Costa Rica, 29 de Junio al 1° de Julio.
- 1989 I Conferencia Iberoamericana de Educación: *"Educación, Trabajo y Empleo. Alternativas para los Años 90"*. La Habana, 24 al 26 de Nov. Educación. Noticia de Iberoamérica.

- OJEDA, L.; CAPELLA, J.
1990 *Una Alternativa Andina de Profesionalización Docente*. CISE-ISTEP, Lima-Urubamba.
- QUINECHE, D.; DEL AGUILA, R.; CHIROQUE, S.; MORILLO, E.
1991 *Situación y Perspectivas de la Formación Magisterial en el Perú*. Documento Base para el Primer Seminario Nacional sobre Formación Magisterial realizado en Lima del 9 al 13 de Setiembre.
- RODRIGUEZ, E.
1992 *La Formación y el Perfeccionamiento del Profesor desde una perspectiva de Profesionalización Docente*. Documento Base de la Reunión de Consulta Subregional sobre Estrategias de Formación y Capacitación Docente.
- SARRAMONA, J.
1989 *Dimensiones Epistemológicas de la Tecnología Educativa*. Noticias de Iberoamérica. Educación, Octubre.
- TEDESCO, J. C.
1987 *El desafío educativo*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- TUBINO, F.; HEISSE, M. y ARDITO, W.
1992 *Interculturalidad. Un Desafío*. Lima, CAAAP.
- WITTO, S.
1990 *Ética de la Razón Ecológica. Hacia una Nueva Forma de la Esperanza en América Latina*. En Intercambio 89. Anuario del Intercambio Cultural Anual Alemán Latinoamericano.