

Tipo educativo: Educación básica.

Tema: El desarrollo profesional docente.

Región 5: Distrito Federal.

Título: Formación docente y currículum.

Nombre del autor: Héctor Barrera Rangel.

Correo electrónico: hbfilos72@gmail.com.mx

A manera de introducción. Con el advenimiento del siglo XXI se gestaron las más diversas manifestaciones en torno a la necesidad de un cambio mundial respecto a las formas *tradicionales* de ser, de pensar y de actuar. Fue a finales del siglo veinte -específicamente durante la década de los años ochenta, con la puesta en marcha de la Perestroika y la caída del muro en Alemania- cuando los detractores del comunismo y del socialismo real, vieron coronadas sus expectativas respecto al capitalismo como único sistema económico viable. La guerra fría concluyó en medio de una algarabía que dejaba ciertas dudas hacia el inicio de un nuevo siglo. Incluso el politólogo estadounidense, Francis Fukuyama aseveró que estábamos en el umbral del fin de las ideologías: surgió entonces el movimiento de los llamados autores posmodernos (Beyer 2001:164). Iniciado el nuevo siglo, las expectativas por recrear formas culturales excepcionales han pretendido ser innovadoras y vanguardistas; sin embargo las medidas adoptadas hasta el momento son muy parecidas a las de antaño. Los cambios no son sinónimo indefectible de mejoras cualitativas. En este marco histórico se llevan a cabo los foros de consulta respecto al modelo educativo imperante. La siguiente reflexión es sólo eso, un planteamiento por parte de un ciudadano preocupado por las circunstancias tan adversas que repercuten no sólo en el ámbito educativo, sino también en el entorno político, económico y social.

Docencia colaborativa.

Es necesario considerar que el *currículum* conforma la parte medular de todo el constructo educativo. A su vez el *currículum* puede ser entendido ya sea como un proceso, como objeto de estudio, como una realidad escolar, unos contenidos educativos, como secuencia de unidades, como objetivos de enseñanza, representación de una realidad, e incluso, como planes y programas de estudio (Angulo 1994: 17-29). Esa es la forma más visible del currículum en un centro escolar, la que se pone de manifiesto a través de los planes y programas de estudio, los cuales se eslabonan a manera de proyecto curricular. A ese respecto resulta pertinente la enunciación hecha por Martínez Bonafé (1998:58-76) acerca de los cinco componentes inherentes a todo *proyecto curricular*: la justificación que

fundamenta dicho currículo; la traducción curricular y organizativa; los paquetes curriculares; *los programas de formación para docentes*, y la evaluación del proyecto.

De acuerdo con lo anterior, la necesidad de implementar programas de formación para los profesores está plasmada en ciertos documentos oficiales. De esta manera el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, en el apartado correspondiente a la Educación Básica señala: *En relación con la formación y actualización de maestros en servicio, a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, es preciso reconocer que la oferta brindada no ha demostrado ser pertinente a las necesidades de los profesores y directivos. No existe evidencia de su impacto en la transformación de las prácticas de enseñanza. La formación continua debe considerar a la escuela como el espacio donde también aprenden los maestros a través del diálogo entre colegas y el trabajo colaborativo, estableciendo acompañamiento académico que permita fortalecer las competencias profesionales de los docentes.*

Es indudable que la formación docente, entendida como una *actualización de conocimientos* es una obligación y un derecho para los profesores. Pero ¿qué ocurre cuando los profesores se muestran renuentes a ser *capacitados* bajo perspectivas *innovadoras*? ¿Es necesario obligarlos a hacer algo que no desean? O acaso, ¿la formación se torna coercitiva? ¿Cómo impacta en la práctica docente el que la formación sólo tenga fines de prebendas para los profesores cumplen con el *requisito*? ¿Por qué razón las reformas educativas no han tenido los resultados esperados?

Hasta aquí habría dos elementos incuestionables: por un lado la necesidad de formar a los profesores, y por otro la instrumentación de trabajo en equipo, de colaboración entre colegas. Se sugiere que los profesores intercambien puntos de vista acerca de su experiencia docente con el fin de sacar provecho y mejorar su trabajo con los alumnos. Lamentablemente se ha pasado por alto una serie de dificultades que están presentes en casi todas las aulas. Según el apunte hecho por Fullan, existen factores que obstaculizan el óptimo desempeño de los profesores entre los cuales se mencionan: la sobrecarga de trabajo; el aislamiento entre docentes; el mito de la colectividad; la competitividad de profesores que es desaprovechada; la falta de movilidad en el rol docente, y las reformas frustradas por soluciones inadecuadas. (Fullan 1999:24-30). Es decir, no por el hecho de trabajar o pertenecer a un equipo, se generan los mejores resultados. Aquí subyace una máxima de la psicología: *los grupos son más vulnerables a los caprichos de las modas que los individuos*, lo cual significa que por una moda, se ha desdeñado la creatividad a nivel individual. No se está afirmando que trabajar en equipo sea *inadecuado*; sólo se pretende llamar la atención respecto a las

bondades de la creatividad personal. Pero además la conformación arquitectónica de los recintos escolares han impedido el intercambio entre profesores: las aulas de clases son espacios cerrados, delimitados por paredes y horarios que pudieran impedir el encuentro entre colegas, sin mencionar las diferencias ideológicas que puede haber entre ellos y que dificulte el acercamiento académico. De ahí que la pretensión por llevar a cabo un proyecto colaborativo entre profesores es deseable, y en el papel suena viable; sin embargo existen circunstancias que serían necesarias solventar y que procuren la puesta en práctica de una formación integral y colaborativa entre profesores.

¿Cómo asegurar la construcción en cada escuela de un colectivo docente fuerte y profesionalmente sólido?

Primeramente aceptando que hay problemas, porque querer *tapar el sol con un dedo* sólo nos lleva a adoptar medidas ingenuas y estériles. Por eso la afirmación de Schmelkes (1996:31) a este respecto es contundente: *No puede iniciarse un movimiento hacia la calidad si no se reconoce que existen problemas. La complacencia es el peor enemigo de la calidad.* Y esa es la actitud prevaleciente, sobre todo entre quienes han llevado las riendas de las políticas educativas en los últimos años. Las problemáticas no son analizadas a conciencia, ni mucho menos por gente capacitada para ello. Es loable que en esta oportunidad se le dé voz a los actores reales del hecho educativo: profesores y directivos, no sólo como profesionales de la educación, sino además como padres de familia.

Sin embargo, y como antes se señaló, la formación centrada en el enfoque por competencias, a mi entender, obedece más a una moda teórica globalizadora, que a una necesidad por formar a los alumnos y a los profesores. En sentido estricto, los profesores debieran desarrollar esas competencias para poder *transmitirlas* a sus alumnos, pues ¿cómo ejecutar o hablar de algo que se desconoce?

Ahora bien, la *formación de los profesores* se ha generado a partir de, por lo menos, cuatro perspectivas teóricas que dan cuenta acerca de la práctica docente: la académica, la técnica, la práctica y la de reconstrucción social. Al interior de la **perspectiva técnica** se distinguen dos modelos encaminados a la formación de los profesores: el de entrenamiento y el de la adopción de decisiones. Para el modelo de entrenamiento la formación de los docentes se basa en la aplicación de técnicas y procedimiento eficaces para el desarrollo de ciertas habilidades. A ese respecto señala Pérez Gómez:

El objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables; las cuales se consideran suficientes para

*producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan [...] Gran parte de los programas de formación del profesorado, han seguido este esquema mecánico y **conductual**. En la actualidad, el modelo de competencias, presentado en forma más elaborada, vuelve a surgir en los sistemas educativos con clara orientación conservadora (Gimeno y Pérez 1993:404).*

Es de llamar la atención el hecho de que se crea que el modelo por competencias es la panacea de un asunto tan complejo como la educación académica. La llamada escuela tradicional y bancaria ha recibido una serie de críticas por su visión acerca del profesor y del alumno. No obstante, un sinnúmero de profesores no ha logrado entender bien a bien qué es eso de las *competencias*. Su formación no necesariamente se centró en el desarrollo de las mismas. Y qué decir de aquellos profesores que tienen más de veinte años de servicio o a quienes se les dificulta el manejo de las tecnologías de la información (TIC). Un colectivo docente sólo puede ser fuerte y sólido en la medida que, de manera conjunta con otros actores como los directivos y los padres de los alumnos, acepten que en su centro escolar existen problemas. Y una vez que estos se han identificado a través de un ejercicio diagnóstico, mostrar la disposición y los deseos por dar solución a la problemática. Pero como todo centro escolar es único aun cuando haya problemas afines, es necesario que la autoridad brinde la opción de un ejercicio curricular autónomo determinado por la capacidad de sus profesores. De hecho, la formación debiera ser vista por los profesores más como una necesidad personal para el desarrollo óptimo del trabajo que como un requisito para obtener premios o ascensos. En gran medida, la autoridad es responsable de concebir la formación docente como un peldaño para el escalafón y no como una necesidad para hacer mejores profesionales en materia educativa. Y sólo se pueden conocer las necesidades reales de los profesores cuando se ha estado ahí. Quienes son responsables de dar contenido a la formación para los docentes, ¿habrán estado alguna vez frente a grupo? Pregunta para reflexionar.

¿Qué le corresponde a los propios docentes?

Ser profesor requiere convicción, vocación y conciencia de esa tarea. Los profesores que trabajan en las escuelas públicas no debieran perder de vista su responsabilidad como servidores públicos. No se trata de ser *maestro* sólo porque ya no había de otra. La carrera magisterial es apasionante y muy digna, pero hay que regresarle el voto de confianza que ha perdido durante los últimos años, en gran medida por el enconronazo de intereses entre los diferentes actores que conforman el magisterio. Saber de qué se está hablando respecto a la formación

que todo profesor necesita es una obligación moral, antes que un postulado coercitivo. Como en cualquier grupo, habrá quienes muestren apatía, indiferencia, renuencia, pero también habrá quienes muestren gran interés por actuar, crear e involucrarse en todo aquello que implique una mejora en sus condiciones laborales y de vida. Los grupos sociales de ninguna manera son homogéneos y sus expectativas, necesidades y aptitudes tampoco los son; no tendrían por qué serlo. Luego entonces, su formación debiera ser acorde a sus diferencias.

Pero también es necesario que a los profesores quienes realizan su labor frente a grupo, sean tomados en cuenta y que se les involucre en todo aquello en lo cual repercuta su quehacer docente: los profesores debieran ser *actores reales* tanto del diseño, implementación y evaluación de su propia práctica, así como del currículum bajo el cual auspician su trabajo. ¿No resultaría preferible un enfoque enciclopédico o uno comprensivo de la práctica docente a uno que se dice centrado en *competencias*, pero que en realidad está revestido de conductismo? Lo ideal sería no dejarse llevar por esnobismos teóricos impuestos desde el exterior.

Bibliografía.

Angulo, Félix y Nieves Blanco (1994) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe. pp. 17-29

Beyer, Landon (2001) *El currículum en conflicto: perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Madrid: Akal. pp. 164-166

Fullan, Michael (1999) *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. México: SEP. pp. 24-30

Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. pp. 399-405

Martínez Bonafé, Jaume (1998) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada. pp. 58-76

Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

Schmelkes, Sylvia (1995) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: OEA-SEP. p.31