

**FORMACION PERMANENTE DEL DOCENTE DE EDUCACION
BASICA, CAMBIO EDUCATIVO E IMPLICACIONES DE LA
CULTURA**

Autoras: Rosa Amaya, Zoila Amaya

Exponente: Rosa Amaya

Universidad de Carabobo - Venezuela



Investigación Educación

MARCO CONTEXTUAL

Actualmente, los sistemas educativos se enfrentan a nuevos retos producidos por la aceleración de los cambios sociales, la modificación de los patrones económicos y productivos que han planteado las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), donde el modelo de desarrollo económico mundial está basado en sumo grado en los conocimientos. De modo que paralelo al reconocimiento mundial, manifestado en congresos, foros, cumbres y diferentes proyectos y eventos científicos internacionales, de que la educación constituye la base para el desarrollo social y cultural sostenible, la erradicación de la pobreza y la discriminación, el crecimiento económico y la estabilidad democrática, hay una demanda por una reforma profunda de los sistemas educativos.

Correlativamente, en ese contexto, el rol del docente de la educación básica adquiere una nueva dimensión ontológica. Sobre el docente gravan exigencias que se vuelven cada vez más complejas porque sus funciones tienden a cambiar y con ellas las competencias, habilidades y destrezas requeridas para trabajar eficazmente. La formación continua o permanente se plantea, entonces, no como un mecanismo de actualización, reconversión o reciclaje de los conocimientos, sino más bien como una estrategia de cambio educativo que le permita al docente asumir una posición coherente con las nuevas exigencias, que esté en armonía y sea recíproca con los desarrollos globales y demandas crecientes que signan una sociedad con un tejido orgánico bien complejo, donde la educación de la población activa en conocimientos disciplinares y valores tales como la tolerancia, la libertad, la convivencia democrática, la paz y el ejercicio de la ciudadanía es la prioridad, de tal

manera que los contenidos pedagógicos disciplinares, unidos a los conocimientos personales, se conviertan en saberes sociales para el desarrollo cultural y humano.

Sin embargo, el proceso de la formación permanente amerita un análisis a partir de la comprensión de cómo opera la cultura escolar, de cuál es la racionalidad e interpretación que le dan los docentes de educación básica, desde la cultura que ya han internalizado, a los proyectos formativos que suponen un proceso de cambio de sus prácticas, las cuales se caracterizan por ser rutinarias y signadas por el habitus, del modo como lo entiende Bourdieu: un “sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores” (Bourdieu, 1991: 141).

La comprensión de este fenómeno posiblemente permita dar cuenta de los conflictos y contradicciones presentes en los procesos del cambio educativo. En los conflictos entre la compleja trama de la cultura escolar y las intenciones de transformación.

LA CULTURAL ESCOLAR

Las escuelas poseen una cultura compartida por los sujetos que la integran, y este aspecto simbólico, subjetivo de la institución, junto al normativo, otorga identidad, define roles y comportamientos institucionalmente válidos. Lo institucional, se constituye como el escenario donde se desarrolla la tarea educativa, como el espacio donde se dan un conjunto de relaciones que dominan los límites y las posibilidades de lo que ocurre en las aulas. Es un sistema relacional de diferencias en las que existe una serie de campos, con sus reglas particulares de juego, constituyentes del espacio social, que organiza las prácticas y las representaciones de los docentes.

Las instituciones educativas las construyen en cada momento las personas que trabajan y estudian en ellas, pero con mayor especificidad, el cuerpo docente a través de complejos procesos de interacción y negociación internas y externas donde el trabajo pedagógico contribuye a la integración de grupos y clases sociales, conformando un habitus común legitimado por la sociedad.

Estos procesos interactivos van construyendo la realidad organizativa y generan creencias, códigos profesionales, roles, patrones de acción, es decir, una cultura, la cual actúa por medio de tradiciones cognitivas convertidas en paradigmas o códigos de comportamiento que a modo de definiciones normativas, expresadas a menudo de manera inconsciente, ordenan simbólicamente la práctica educativa y otorga identidad al trabajo docente. Es decir, la escuela tiene una especificidad organizativa sui generis donde existen unas prácticas (enseñanza y aprendizaje) con unos significados, rituales, patrones de acción, entre otros, lo cual de manera implícita, configura su tejido orgánico y condiciona al docente a cumplir un tipo de rol, históricamente construido, establecido e incorporado en los sujetos educativos: estudiantes y docentes, donde además tendrá un peso bien notable puesto que las relaciones entre un individuo y su universo cultural van a depender primordialmente de las situaciones donde fueron adquiridas.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Las consideraciones anteriores son importantes para poder anticipar respuestas a las resistencias naturales de cualquier proyecto de transformación educativa que incidan directamente sobre el trabajo que realiza el docente. Haciéndonos eco de lo que señala Cuesta (2003: 5):

El conocimiento de los mecanismos a través de los que se construyen las prácticas del profesorado podrían ser de alguna utilidad en los programas de formación inicial y permanente; es más, son condición necesaria para intentar engendrar innovaciones y para reclamar una didáctica crítica que suponga, entre otras cosas, la impugnación de los códigos profesionales dominantes, pues en ellos reside uno de los obstáculos más obstinados a cualquier cambio educativo en profundidad.

Por ello, es necesario analizar la cultura escolar, sus opciones, porque sin apertura posible a los factores institucionales no es posible transitar caminos de cambio o transformación educativa. La cultura escolar se puede entender “como el universo de significantes y significados (presunciones básicas y creencias compartidas por los miembros de una organización) que se genera en torno a cada centro escolar” (San Martín Alonso, 1995:41). Para Hargreaves (1996), la impronta de la cultura escolar radica en que sirve de definición de la realidad, permitiéndole a quienes están dentro de ella darse sentido a sí mismos y a sus acciones y entorno.

Lo anterior plantea la cultura escolar como algo que caracteriza a la comunidad de la escuela, que se convierte en el referente esencial de la identidad de las personas que interactúan en ella. Dicha cultura habitualmente se plasmará en un conjunto de principios de actuación, de normas de funcionamiento o reglas de relación y convivencia entre sus miembros establecidas de maneras explícitas o tácitas, las cuales en su conjunto afectarán de una manera indudable y directa la práctica escolar.

Se trata de una construcción simbólica articulada en las prácticas cotidianas de los docentes y actúa como zona de seguridad y de construcción de esquemas prácticos de actuación, por tanto, deviene en cultura docente, la cual se especifica en los métodos didácticos utilizados en la clase, en la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, en la definición de roles y funciones que se desempeñan al interior del aula, en los modos de gestión y en las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones.

Ahora bien, muchos de los intentos de introducir cambios o innovaciones en la escuela no arrojan resultados positivos porque no pueden traspasar una fuerte barrera: el contexto de la práctica educativa cotidiana desarrollada en la institución escolar a partir de la cultura profesional de los docentes, de sus concepciones sobre la enseñanza, de sus tradiciones y de las posibilidades efectivas de los medios y las condiciones reales de trabajo.

De allí que cualquier proyecto de transformación educativa no puede estar ajeno a la delimitación de la práctica docente referida a que ésta tiene una historia y una genealogía cultural capaz de seguir operando pese a cualquier pretendido cambio.

Cambio educativo, formación permanente del docente de educación básica y cultura escolar

El cambio educativo en la educación básica depende en su mayor parte de la acción de los docentes. Sin tratar de otorgar un sentido enmendador a un solo elemento, a partir del cual dicho elemento en vez de formar parte del conjunto de factores incidentes en la manera de presentarse una determinada situación se constituye en el principal responsable, se debe reconocer que las profundas y continuas transformaciones de la sociedad demandan condiciones diferentes para las prácticas educativas y las tareas que realizan los docentes.

Al margen de las presiones externas, de las recomendaciones de los organismos internacionales de educación y de las reglamentaciones legales, son los docentes, desde el espacio privilegiado de las aulas, quienes pueden efectivamente aportar la mayor cuota para mejorar la calidad de la educación; por lo tanto, es comprensible el énfasis e interés puesto en la formación permanente del docente como elemento esencial para alcanzar los fines y metas de la educación básica que demanda la sociedad actual. Como lo señalan Antúnez e Imbernón (2006: 10), “la formación permanente adquiere una importancia y urgencia especialmente relevante en el ámbito del profesorado debido a las características de la tarea desempeñada por estos”.

Pero, la propuesta no es simple. La incidencia de la formación permanente en los procesos de cambio educativo depende en su gran medida de la mediación que establece la cultura escolar, porque tal como lo expresan Nieto y Medellín (1992:5):

Las instituciones establecen prácticas, tradiciones, mitos, símbolos y creencias que se interiorizan profundamente en las referencias de la acción de los individuos. Así, los profesores, autoridades, alumnos y otros sectores participantes mantienen sus esquemas de representación para la práctica docente, más allá de un nuevo diseño curricular y de una nueva orientación deseada.

Si bien los proyectos formativos señalan un trayecto de oportunidades de mejoras del trabajo docente con su esperada incidencia en la transformación de las escuelas, también se presentan como una fuente de tensión, similar a la que se vive con las reformas educativas, las cuales son mecanismos de interpelación en el sentido de interpelar a los diversos sujetos: docentes, estudiantes, personal administrativo y directivo, entre otros, a hacerse cargo de una nueva situación la cual exige de ellos comportamientos diferentes, y la formación permanente, del mismo modo, adquiere un sentido ligado al orden simbólico de la interpelación del docente hacia una mayor profesionalización, hacia un cambio en una labor que tal como está conoce y domina.

Entonces, se hace necesario reconocer el papel central de las matrices culturales en los espacios institucionales, sobre todo en las acciones y prácticas cotidianas de los docentes para dimensionar el rol y la sinergia del sujeto mediador entre los programas de formación postprofesional y la materialización de ésta.

Por otra parte, Hargreaves (1996), ve una reciprocidad en el proceso de transformación: los patrones de cultura profesional del docente influyen y son influidos por el cambio educativo, por lo tanto, la formación permanente debería servir también para redimensionar

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

la cultura escolar y esto se logra integrando a los docentes, haciéndolos parte activa de los programas formativos y no sujetos pasivos de la formación.

Los docentes tienen unos saberes, adquiridos no sólo en su experiencia de escolarización, sino en el contexto de sus experiencias profesionales lo que les permite interpretar de un modo muy particular la racionalidad de los proyectos de formación, pero no sólo para resistirlos sino también para aportar desde su experiencia los elementos de innovación de su práctica educativa. De esta manera, la formación permanente, convertida en una posibilidad para el docente de expresar su saber y capacidad intelectual para agenciarse el desarrollo profesional y personal en su condición de sujetos activos del mismo, se sostiene en los principios de participación y de corresponsabilidad y en el pilar más importante de la carrera docente, la dimensión intelectual.

La formación permanente necesariamente debe ser guiada por un proyecto explícito, pero en correspondencia biunívoca con las acciones individuales y colectivas de los docentes. A efectos de lograr una mayor coherencia en la formación permanente, las acciones individuales y colectivas deben vertebrarse en torno a las finalidades del proyecto formativo. Atender, prioritariamente, el sentido de las acciones del sujeto entendidas tanto en el plano individual como en el de la colectividad sustantiva de sus intereses personales y profesionales. Entender cómo se acoplan los móviles subjetivos reales de las acciones de los docentes con los objetivos de la formación permanente es básico para mediar en la implantación de proyectos formativos decididos desde fuera pero dirigidos a ser asumidos por los docentes, quienes desde su mundo personal y cultura profesional le asignarán las significaciones finales conducentes bien al éxito o fracaso de tales proyectos.

En definitiva, la formación permanente del docente de educación básica es un fenómeno que debe interpretarse y comprenderse en términos de intenciones, motivos y razones tanto de los programas de formación como de los propios docentes, y no como un hecho que puede contarse, explicarse o preverse.

A MODO DE CIERRE

Las necesidades educativas de la sociedad actual plantean otras concepciones del trabajo docente. Soslayar su formación continua o permanente en términos puramente instrumentales o funcionales, superar el planteamiento de un rol, profundamente arraigado en la cultura escolar, que enfatiza el desarrollo de las habilidades técnicas y de gestión. Es decir, la formación permanente del docente de educación básica debe abandonar la concepción instrumental que en sus inicios se le atribuyó y cuya finalidad se orientó a compensar ineficiencias atribuidas a la débil preparación inicial o a los cambios ocurridos en la sociedad o en el currículum, ante los cuales urge la actualización de las competencias, habilidades y conocimientos, para convertirse en una oportunidad de desarrollo personal y profesional.

Para ello, el fenómeno de la formación permanente no debe verse únicamente como un problema de perfeccionamiento teórico, académico o práctico, sino de algo mucho más profundo y extenso. Para que no entre en contradicción con la cultura escolar, debe orientarse de manera tal que el docente no lo sienta como un mecanismo de interpelación de su trabajo o de sus prácticas, sino más bien como una oportunidad de asumir su rol protagónico, es decir el docente conoce sus necesidades de formación, sus limitaciones y potencialidades, por lo tanto, hay que permitirle ser sujeto dueño de su propio proceso de formación y aprendizaje, de forma que produzca conocimiento de una manera reflexiva, autónoma, colectiva, transformadora de su práctica, partiendo de su realidad circundante y atendiendo a las necesidades y expectativas de los estudiantes, de la escuela, y de las exigencias de la educación básica.

Por otra parte, la cultura escolar debe someterse a cambios, redimensionarse, y un camino para ello, son las oportunidades que se le den al docente de intervención activa más allá de las actividades de aula, las oportunidades de una práctica más reflexiva. En el momento histórico actual, uno de los valores más necesarios es la responsabilidad, para pensar dentro de los espacios locales en las consecuencias globales de las posibles acciones y decisiones a enfrentar. Por supuesto, no se trata de una responsabilidad personal sino colectiva, basada fundamentalmente en una dialogicidad con un alcance mayor al uso instrumental de la racionalidad. Entonces, responsabilidad y diálogo se constituyen en los dos pilares que fundamentan la toma de decisiones para ir hacia la redimensión de la cultura escolar. De esta manera se orienta también un cambio racional y creativo en el trabajo docente y en funcionamiento de las instituciones escolares

En cuanto a la formación permanente del docente de educación básica, en ella se tiene un mecanismo de apoyo muy importante para la reorientación de la formación docente que exige la sociedad actual, donde incluso se está llegando a un punto donde no pueden existir discontinuidades en la formación docente. Realmente, la inversión inicial de la formación de grado de los docentes sólo es compensatoria a través de la formación permanente por lo cual se debe establecer desde el principio un fuerte vínculo entre la formación inicial y la permanente, representándose en conjunto como un proceso único (Torres, 1999).

En otras palabras, implica establecer un apoyo sistemático diferenciado durante toda la carrera de los docentes para su continuo desarrollo profesional, de manera que se evite la asunción de unas expectativas sobredimensionadas del trabajo del docente de educación básica. De manera realista, las propuestas formativas deben guardar una relación íntima con las características individuales y sociales del cuerpo docente. Para ello, en vez de agregar más perfiles de formación, se deben revisar los prevalecientes de formación general, formación especializada y formación didáctica-pedagógica a la luz de las exigencias de los nuevos tiempos e integrarlos a un eje transversal de la formación en y para la formación permanente.

Correlativamente, se evita adoptar el principio de generalización de las prácticas de los docentes, porque éstas se realizan en unas condiciones particulares, en situaciones concretas donde no son válidas las generalizaciones. Las escuelas son semejantes en aspectos de organización, pero tienen características endógenas en lo referente al diseño

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

curricular, a la forma de gestión, a su cultura y esto incide en las respuestas vertidas en los programas formativos derivados de alguna política educativa.

Una premisa básica de la formación permanente es la contextualización formativa, acercarse lo más próximo posible a los intereses, a las necesidades de los docentes y a los contextos particulares donde ellos se desenvuelven. Por ejemplo, las necesidades de formación de los docentes que trabajan en una escuela donde existen estudiantes con diferencias sociales y culturales marcadas difieren sustancialmente de otra más homogénea en ese aspecto. También los docentes con estudios de postgrado tendrán necesidades diferentes a los poseedores solamente de la formación de pregrado. Incluso entre docentes con igual nivel de formación académica se observan diferencias en sus necesidades formativas producto de su contexto sociocultural, la biografía escolar, las motivaciones, los intereses, la estética, la inteligencia, entre otros.

Asimismo, se deben incentivar y ampliar las actividades y funciones formativas y constructivas asumidas de manera voluntaria por los docentes, las instituciones educativas deben implementar mecanismos de evaluación que también sirvan como un sistema de apoyo diferenciado en cada una de las etapas de la trayectoria profesional, para escalar cada una de las fases y sumar los esfuerzos personales y convertirlos en esfuerzos colectivos, porque como lo señala Stenhouse (1984, en Imbernón, 1994: 58), “el poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se podrá lograr las mejoras de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados”

En síntesis, si la formación permanente significa la posibilidad de construir otros sentidos sobre la tarea de enseñar, requiere empezar por la incorporación de los docentes de educación básica en la reflexión pedagógica de los cambios deseados ya que la posibilidad de habilitar nuevas preguntas, nuevas respuestas, otros modos de hacer las cosas se encuentra en la propia escuela, allí donde está la lógica del quehacer docente y donde se van a hacer sentir los cambios.

Por otra parte, la escuela se constituye como unidad de análisis de la formación permanente: en ella y sobre ella se construye de cierta manera esta formación porque una de las funciones de la formación permanente del docente es contribuir al análisis serio y riguroso de la institución educativa y permitir, por una parte, el mejoramiento y perfeccionamiento de los agentes educativos, y por otra, el desarrollo de la propia institución.

RESUMEN

Los cambios producidos por las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) no tienen carácter reversible y los nuevos espacios de conocimiento generados por ellas no son transitorios. Por lo tanto, emergen nuevas exigencias para los sistemas educativos, para quienes tienen la responsabilidad y la toma de decisiones en materia educativa y para los

sujetos que deben poner en práctica dichas decisiones y hacer viable resultados positivos: los docentes.

En ese nuevo contexto social y cultural, el docente de educación básica requiere otras competencias científicas y pedagógicas, no para la transmisión de información, sino para fomentar ese distinto marco competencial de aprendizaje que una sociedad altamente tecnologizada también les atribuye a los estudiantes. Así, la formación continua o permanente del docente de educación básica se ubica dentro de las coordenadas y límites de mejora no sólo del trabajo docente individual sino de la calidad educativa en general.

Pero, si bien es cierto que desde una perspectiva ontológica, la formación permanente implica la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez, profundizadora de la formación inicial, no constituye una fórmula lineal de mejora de la calidad educativa porque en cierta forma significa un proceso de cuestionamiento del trabajo docente y una modificación de hábitos, rutinas, modos de comportamientos y actuación adquiridos dentro del ámbito de la cultura escolar.

La cultura escolar es una práctica sedimentada en el tiempo, habitualmente plasmada en un conjunto de principios de actuación, de normas de funcionamiento o reglas de relación y convivencia entre los miembros de la escuela establecidas de maneras explícitas o tácitas, las cuales en su conjunto afectarán de una manera indudable y directa cualquier proceso de transformación educativa que se quiera implementar. Si esto no es bien comprendido y dimensionado, los esfuerzos que se hagan para introducir cambios en la escuela, a partir de los programas de formación permanente, darán lugar más bien a dos subjetividades antagónicas que pueden llegar a negarse recíprocamente: los propios programas de de formación permanente y la actuación docente en relación a ellos.

En esta ponencia revisamos la importancia de la formación permanente del docente de educación básica para el cambio educativo y las implicaciones de la cultura escolar en esos procesos, con el fin de proporcionar elementos teóricos a un tema actual en la investigación educacional. Se asume, así, una postura enmarcada en el enfoque cultural, donde el pensamiento y actuación del docente implican un entramado complejo donde se combinan creencias, representaciones y saberes obtenidos de la cultura escolar en la cual se encuentra inmerso. Por lo tanto, gran parte, pues, de los cambios esperados en la formación del docente en el contexto de la sociedad actual, dependen de la comprensión de la mediación que establece la cultura escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antúnez, S. e Imbernón, F. (2006). La formación permanente de docentes en la región Centroamericana y República Dominicana. Análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional. Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/la-formacion_permanente-de-docentes_centroamerica.pdf

Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Madrid. España. Taurus.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Cuesta, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación” Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, nº 17, pp.3-23.

Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambian los profesores. Madrid. Ediciones Morata.

Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. México. Editorial Graó.

Nieto, L. Y Medellín, P. (1992). Innovación curricular y cultura institucional. Dilemas y experiencias. Recuperado de <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNCyPMMyECM-PN-9212-InnoCurricCultInst.pdf>

San Martín Alonso, A. (1995). La escuela de las tecnologías. Universitat de Valencia. España.

Torres, R. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación para qué modelo educativo? En Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente. Madrid. Fundación Santillana.

RESEÑA DE LA AUTORA

ROSA AMAYA

Doctora en Educación, Magíster en Enseñanza de la Matemática. Egresada de la Universidad de Carabobo-Venezuela.

Título de Pregrado: Licenciada en Educación Mención Matemática. Egresada de la Universidad Nacional Abierta –Venezuela.

Docente Asociada a Dedicación Exclusiva. Profesora de Pregrado y Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Venezuela. Perteneció a las líneas de investigación Formación Docente y Currículo; Educación, Valores y Responsabilidad Social. Está adscrita al Programa Especialización en Tecnología de la Computación Aplicada a la Educación.

PSYCHOLOGY INVESTIGATION