

Transformar la formación: las voces del profesorado

Donatila Ferrada, Alicia Villena y Omar Turra, Santiago, RIL Editores/Editorial UCSC, 2015

María Loreto Mora Olate*

La formación inicial docente constituye uno de los nudos críticos de la educación en América Latina; es por ello que muchos países del Cono Sur han llevado a cabo reformas en el sistema de educación superior y en el ámbito escolar, las cuales responden a la imposición de un paradigma curricular por competencias, derivado del Proyecto *Tuning* de origen europeo. Esto es, la mirada reformista se ampara en modelos foráneos de construcción del conocimiento y con ello invisibiliza a los actores en su contexto, en este caso los docentes, quienes han sido formados para implementar las políticas educativas, pero no para participar en su diseño o reflexionar en torno a su pertinencia.

A partir de este nudo crítico, los investigadores-autores de *Transformar la formación: las voces del profesorado* persiguen interpelar, desde un paradigma crítico, a la política pública y a las facultades de educación que forman docentes, a través de una investigación cuya episteme, derivada de un proceso de comunicación intersubjetiva, da valor a los saberes que los docentes construyen en su trabajo cotidiano. El propósito de esta investigación —en el cual participaron 300 docentes de la región del Biobío (Chile) que imparten docencia en la asignatura de Lenguaje y comunicación en el primer ciclo de la educación básica—, fue comprender lo que significa ser educador en escuelas públicas de alta vulnerabilidad. El estudio es producto de un proyecto de investigación financiado por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT) de Chile.

En sus 164 páginas, esta obra resume tres años de investigación (2011 al 2013), divididos en tres capítulos dispuestos deductivamente: el primero comienza aludiendo al escenario de desempeño laboral del profesorado a nivel del país, de la región del Biobío y del territorio de las escuelas que participaron en el estudio; este último corresponde a un escenario de desigualdad y de segregación. Las estadísticas establecen que 89 por ciento de los establecimientos educacionales del país (municipales y particulares subvencionados) presentan altos índices de vulnerabilidad, situación similar a la experimentada en la región en cuestión. Frente a esto, los autores destacan que 92 por ciento de los docentes

* Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Beca-ria CONICYT. CE: mlmora@ubiobio.cl

chilenos desarrollan su trabajo en establecimientos que administrativamente dependen del Estado y que están insertos en contextos de pobreza. Para el caso regional —y el de las escuelas vinculadas a esta investigación—, se añade la presencia de alumnado indígena, en especial para las provincias de Arauco y Biobío. El segundo tópico que aborda el primer capítulo es la discusión de las políticas de formación del profesorado en Chile (Proyecto de Mejoramiento de Formación Inicial Docente, 1997), en el marco de otras acciones que buscan incrementar la calidad de la educación superior y que llevan a cabo la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP), 1999; el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2006; y el Convenio de Desempeño, 2012-2016. Estas políticas tienen en común la idea de un currículo por competencias y su correlato en los planes de formación pedagógica de las universidades chilenas, expresado en los estándares de desempeño para la formación inicial docente (2000), y los estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica, así como los estándares pedagógicos y disciplinarios (2011) y los estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media (2012). También los planes y programas siguen esta línea homogeneizadora, expresada en los mapas de progreso de aprendizaje (2007), en las bases curriculares para la educación parvularia (2002) y las bases curriculares para la enseñanza básica (2012). Por su parte, el rol de los directores y de los docentes está regulado por el desempeño por competencias a través del Marco para la Buena Dirección (2015) y el Programa de Gestión y Dirección Escolar (2011) para los primeros; y el Marco para la Buena Enseñanza (2008) para los segundos.

Los investigadores cuestionan esta visión de la formación inicial del docente que promueve el Estado a través de los programas MECESUP, porque “impone exigencias instrumentales para mejorar los logros de aprendizaje, en particular en aquel estudiantado que proviene de la diversidad de contexto en que está inmersa la escuela pública” (p. 43). Y afirman que la formación docente debe incluir competencias que le permitan al profesor desempeñar su trabajo en un aula vulnerable y diversa culturalmente. Al respecto, en el tercer tópico de este capítulo inicial los autores argumentan la necesidad de cambiar la concepción de la formación del profesorado, con el fin de romper el círculo de la homogeneización que proviene de la política educativa y que el docente reproduce en su práctica. Los autores señalan como un antecedente explicativo de esto último que “la consideración de la diversidad cultural de contextos socioculturales no es incorporada en el trabajo docente” (p. 44).

Frente al modelo por competencias imperante, la concepción renovadora de la formación docente propuesta por los autores, que emana de la vertiente sociocrítica, aboga por una formación de profesores desde una perspectiva curricular comunicativa que involucre, tanto en su diseño como en su desarrollo, a todos los sujetos y sus contextos.

Es decir, el modelo de formación propuesto en esta obra busca desarrollar en los estudiantes de pedagogía competencias que los habiliten para trabajar en un aula conectada con agentes comunitarios y sociales, donde la construcción de conocimiento se realice bajo un modelo dialógico, que legitime la intersubjetividad y el valor de lo colectivo.

Si bien los autores mantienen en su propuesta de formación inicial docente el concepto de competencia, lo hacen en forma renovada porque los atributos emergen de los saberes teóricos y prácticos de los propios docentes en ejercicio, quienes “conducen los procesos de aprendizaje de forma contextualizada; es decir, desde y con la realidad social y cultural presente en estos escenarios particulares” (p. 57).

Los investigadores también cuestionan la formación de profesores de Lenguaje y comunicación porque ésta valora la norma culta formal de la lengua hegemónica (la española) y están ausentes las lenguas de los pueblos originarios de Chile y su cultura. Esto a pesar de que existen diversas normativas legales que reclaman su incorporación, como la Ley Indígena (1993) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (1996). Los autores de *Transformar la formación* proponen una renovación de este aspecto, y fundamentan su propuesta desde las teorías de las alfabetizaciones múltiples (escolar, social o comunitaria, y personal), ya que, desde su perspectiva, esta línea sería más coherente con los contextos de diversidad lingüística y cultural en los cuales se desempeñan los docentes.

En el segundo capítulo los autores abordan con mayor profundidad la metodología con base en la cual se desarrolló el estudio. Se trata de una praxis investigativa que se organiza en torno a la construcción de una comunidad de investigación que construye conocimiento junto al profesorado, con un enfoque dialógico-*kishu kimkelay ta che*, concepto proveniente de la lengua originaria mapuche que significa “ninguna persona conoce y/o aprende por sí misma”. Como principales referentes mencionan a autores latinoamericanos como Hugo Zemelman, Silvia Rivera Cusicanqui y Paulo Freire, así como a Boaventura de Sousa Santos, entre otros.

Con base en los principios teóricos y metodológicos anotados, la comunidad de investigación, conformada por los autores del libro y los 300 profesores participantes, problematizó el objeto de estudio en los siguientes términos: ¿cuáles son los requerimientos de formación inicial de los profesores que den cuenta de las complejas condiciones laborales que implica desarrollar la docencia en contextos de pobreza y diversidad cultural? Esto con la finalidad de construir una propuesta de formación inicial transformadora que interpelara a las facultades de educación de la región y a la política educativa.

La complejidad del objeto de estudio condujo a la comunidad de investigación a construir un diseño mixto secuencial e integrado, el cual incluye procedimientos de tipo cualitativo (diálogo colectivo, conversación dialógica) y de tipo cuantitativo (preguntas dialógicas, acciones dialógicas). La información fue clasificada conforme a categorías trans-

formadoras, conservadoras y exclusoras, de acuerdo con los conocimientos —construidos colectivamente— distinguiendo entre aquellos que deberían mantenerse y los que deberían eliminarse porque obstaculizan la mejora en la formación. De lo anterior derivan las demandas de formación pedagógica provenientes de las voces del profesorado, las cuales fueron validadas a través de un proceso cuali-cuantitativo y que configuran los atributos de las competencias que estructuran la propuesta de formación pedagógica, misma que se detalla en el tercer y último apartado.

En el capítulo tres se describe en detalle el producto final de la investigación: una propuesta de formación de profesores desde las voces de los docentes; ésta se organiza en tres áreas, conformadas por nueve subámbitos, cada uno de los cuales se compone de 15 competencias definidas por 79 atributos. Todo ello, en conjunto, aspira a formar un docente para el contexto del aula chilena. En el Área de formación pedagógica para diversidad de contextos culturales y lingüísticos destaca el subámbito “Formación como profesor jefe”, un componente escasamente abordado en la formación inicial docente y que en esta propuesta se construyó al priorizar la formación en diversidad respecto de los contextos de vulnerabilidad socioeconómica en los que se desempeñan los docentes; así como la preparación de un docente crítico en materia de política educativa, que es capaz de diseñar un currículo que atienda la diversidad cultural incorporando los saberes propios de la cultura de sus estudiantes.

Por su parte, el Área de formación para un desempeño laboral involucra competencias que configuran al docente como un actor social que, a la par que domina estrategias de resolución de conflictos al interior del aula, gestiona redes con agentes sociales externos a la escuela y desarrolla comunitariamente propuestas de mejora contextualizadas. En este punto es necesario destacar que el concepto de vocación, que socialmente se representa como una suerte de apostolado, asume en esta propuesta de formación una impronta profesionalizante, ya que reconoce en los docentes su rol de intelectuales con capacidad transformadora. Este perfil es muy distinto al que predomina en las facultades de educación, donde los profesores no desarrollan competencias profesionales que les permitan participar, ni en el diseño de la política pública, ni en la transposición didáctica reflexiva y contextualizada en el aula; en este último caso se asume que el docente debe prepararse para desempeñar un rol técnico de implementación sin cuestionar lo que otros han pensado por él. Lo anterior ilustra el proceso de desprofesionalización que ha ido experimentando el magisterio a nivel latinoamericano, y que implica el despojo de su capacidad de toma de decisiones curriculares y didácticas; de restituirse esto último, se pondría en valor tanto su propio saber pedagógico, construido en la práctica docente, como los saberes comunitarios, propios del espacio geográfico y cultural de desempeño.

En contraste con el modelo monolingüista dominante en los programas de formación de los profesores de la especialidad de Lenguaje, el

Área de formación en lenguaje y comunicación en diversidad lingüística ofrece un enfoque renovado de la función docente; ya no sólo se promueve desarrollar la competencia comunicativa desde el paradigma estandarizado de la lengua dominante, sino que se propone tomar como punto de partida las competencias propias del estudiantado y su cultura familiar. Esto se complementa con el conocimiento de la lengua indígena y de la cultura propia por parte del docente, que es lo que le permitirá establecer relaciones de bilingüismo en ambas direcciones; ésta es una condición básica para alcanzar una genuina educación intercultural. Como lo señalan los investigadores, la propuesta transformadora persigue desafiar a la política y a las instituciones pedagógicas —que sostienen un modelo de formación homogeneizante—, a través del diseño de una ruta indagativa que permite dar voz y empoderar a los docentes de aula. Lo anterior refleja la coherencia entre la propuesta y el marco teórico declarado por los autores, cuya línea de pensamiento proviene de una epistemología crítica y del Sur.

Los autores también aciertan al develar la situación compleja que viven los docentes formadores de profesores, ya que ellos/ellas han debido conducir los procesos de renovación conforme al paradigma por competencias, y esto ha traído como consecuencia la precarización de su rol como intelectuales, ya que lo que se les exige es ser reproductores de dicho modelo instrumental. Añaden, además, que las políticas de homogenización en formación docente, que luego reproducen los profesores en el aula escolar, no han implicado una mejora en los resultados de aprendizaje de los escolares chilenos en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Transformar la formación. Las voces del profesorado..., como hemos visto, no se remite a diagnosticar una problemática educativa común en los países del Cono Sur, sino que ofrece un camino de mejora con base científica que en sí mismo lleva un aire renovador en las formas de construir conocimiento desde el Sur. Añadiremos que la claridad del diseño investigativo hace que pueda servir como modelo para quienes buscan nuevas formas de desarrollar investigación educativa; y los hallazgos, avalados por el rigor epistemológico y metodológico, constituyen insumos relevantes para reorientar los procesos de formación inicial docente, actualmente fundamentados en un saber occidental, descontextualizado, y que forma a un profesor de perfil técnico.

En resumen, para escolarizar con pertinencia cultural se requiere la formación de un docente crítico, que se asume como un actor social que construye y reconstruye política educativa, tanto desde su quehacer de aula como comunitario, en contextos de diversidad cultural y de vulnerabilidad, al tiempo que reconoce e integra en su currículo los saberes de la comunidad de la que forma parte.