

S E S I O N

f o r

37.06)

D O C U M E N T O



3

**Oficina Regional de Educación de la Unesco para
América Latina y el Caribe**

**Regional Office for Education in Latin America and
the Caribbean**

**Bureau régional d'éducation pour l'Amérique latine et la
région des Caraïbes**

FORMACION DE EDUCADORES**Una Propuesta para la Innovación**

Clara Franco de Machado

Santiago de Chile, Junio, 1984

REPRODUCCION para el**II TALLER NACIONAL sobre**

**Innovaciones a introducir en los Planes de Formación,
Perfeccionamiento y Actualización de Docentes para
Zonas Marginales.**

MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA DE LA NACION

**Proyecto Principal de Educación para
América Latina y el Caribe
(UNESCO)**

PEM-OEA/065

**Acción ARG-CN/IV/02
Actividad N° 4**

República Argentina

Ministerio de Educación y Justicia
República Argentina

Proyecto**Especial****Multinacional****OEA / 065****ARGENTINA****BOLIVIA****PARAGUAY****URUGUAY****Desarrollo****Educativo****Integrado****de Zonas****Límitrofes**

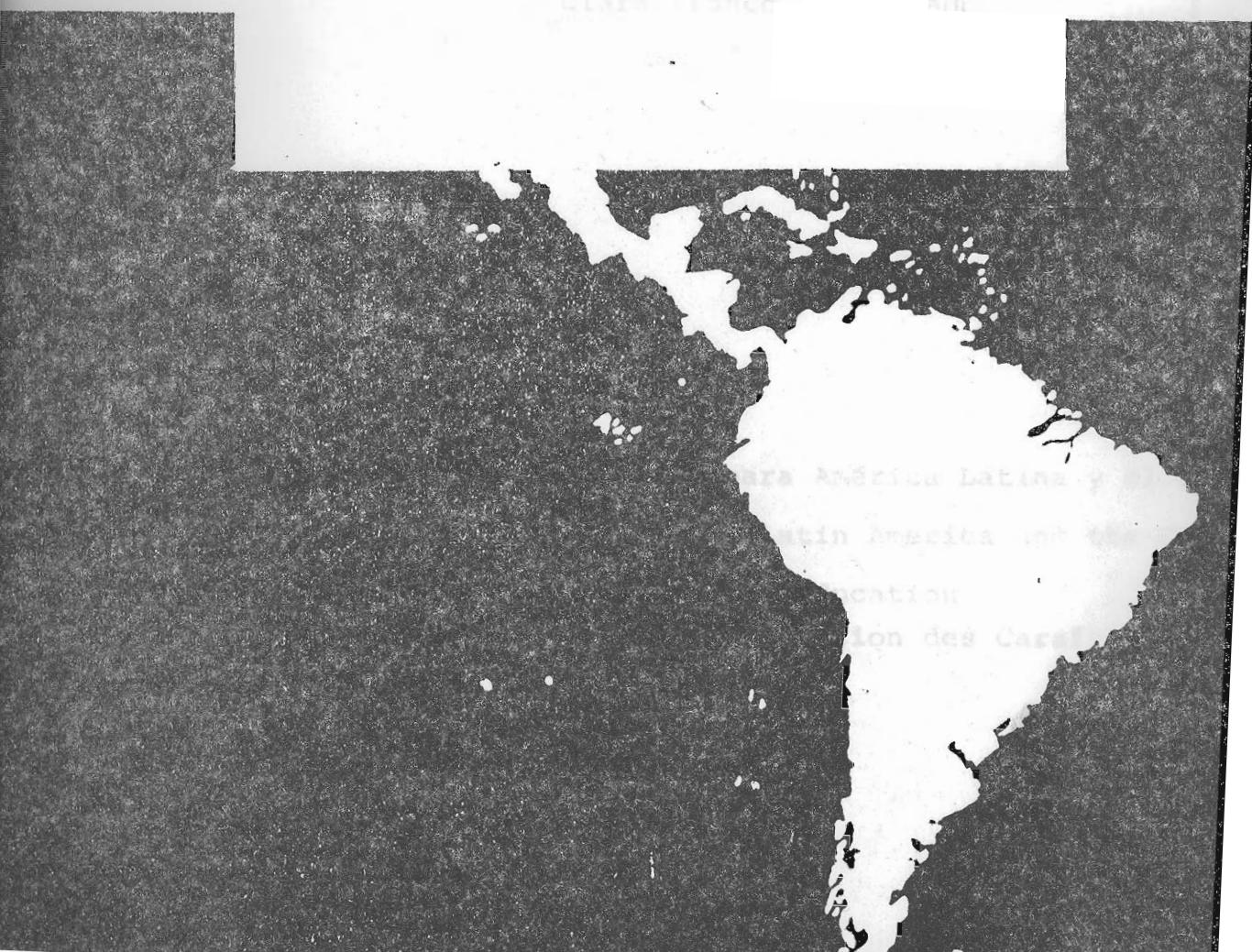
Organización de los Estados Americanos



Oficina Regional de Educación de la Unesco para
América Latina y el Caribe

Regional Office for Education in Latin America and
the Caribbean

Bureau régional d'éducation pour l'Amérique latine et la
région des Caraïbes



Santiago de Chile, Junio, 1934
Original español

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACION,
LA CIENCIA Y LA CULTURA

FORMACION DE EDUCADORES:

Una Propuesta para la Innovación

Clara Franco de Machado

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean

Bureau régional d'éducation
pour l'Amérique latine et la région des Caraïbes

El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe es el resultado del consenso de los representantes gubernamentales de los países de la región sobre la necesidad de un esfuerzo renovado, intenso y sostenido para atender, teniendo como horizonte el año 2000, carencias y necesidades educativas fundamentales no satisfechas e indispensables de enfrentar para el desarrollo de los países, respondiendo a objetivos compartidos por todos y mediante acciones en que el esfuerzo propio de cada país se beneficie de la cooperación horizontal, subregional, regional e internacional.

La autora es responsable por la selección y la presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la Unesco y no comprometen a la Organización.

I N D I C E

	<u>Página</u>
PRESENTACION	i
PARTE I. LOS PROGRAMAS DE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE EDUCADORES	1
1. ¿Cómo son los Programas de Formación? ..	1
2. ¿Es Práctica la "Práctica"?	1
3. ¡Aprender a ser Maestro es bastante aburrido!	2
4. ¿Dónde están los Alumnos para estos Maestros?	2
5. La Tecnología Educativa: Un enfoque Mechanicista del Aprendizaje	3
6. ¡El Maestro estudió mucho y sabe poco! ..	5
7. ¿Porqué es necesario complementar el trabajo hecho por las Universidades y Escuelas Normales en cuanto a Formación de Educadores?	6
8. Los Programas de Actualización y Perfeccionamiento: Un hueco sin fondo.	7
9. Actividades	9
PARTE II. CAMINOS EN LA FORMACION DE EDUCADORES	11
1. Una nueva educación, una nueva sociedad, un nuevo perfil del educador	11
2. ¿Qué tipo de educadores para esa nueva educación?	13
3. Un nuevo Currículo para Formación de un Nuevo Educador	15
4. ¿Qué ha hecho en este aspecto en la Formación de Educadores?	17
5. Características de un nuevo Currículo de Formación para Educadores	18
6. ¿Cómo formar al nuevo Educador?	27
7. Actividad	32

PARTE I. LOS PROGRAMAS DE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE EDUCADORES

1. ¿Como son los Programas de Formación?

Los programas de formación de educadores, por lo general, representan un interesante caso de auto-sostenimiento de un proceso social. Aún en contra de todas las críticas, de las formulaciones innovadoras y los buenos propósitos de cambio en diferentes sistemas educativos; la práctica y la teoría en la formación de los educadores es fuente de estancamiento en todo el sistema.

Con algunas escasas excepciones, en los diferentes sistemas educativos de América Latina los educadores son formados en instituciones bastante 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, Ingeniería, etc), y al mismo tiempo el enclaustramiento teórico, la repetición y el aburrido teoricismo.

Aunque a menudo en estas mismas instituciones se ataca en palabras 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 la vida de las comunidades.

2. ¿Es Práctica la "Práctica"?

Un aspecto que merece ser mencionado por separado es la peculiar organización que tradicionalmente ha asumido la "práctica" docente en los programas de formación de los educadores. Es en el fondo, una pequeña concesión que el teoricismo imperante en estas instituciones hace a la vinculación de ellas mismas en la vida de la escuela. Pero muy habitualmente se ha recurrido a crear situaciones artificiales para el ejercicio de esta práctica. Algunas de las estrategias consisten en efectuar "la práctica" en planteles de excepción, adscritos por lo general a la Normal o a la Facultad de Educación. En estos planteles los alumnos, por lo general, son rigurosamente seleccionados, los equipos y materiales son mejores que en la mayoría de escuelas, la disponibilidad de espacios y de tiempo es regulada por fuera de las disposiciones generales y el currículo generalmente permite un cierto grad

de administración flexible. Es evidente que este tipo de "práctica" supervisada en sitios de excepción debe ofrecer a un aventajado alumno muchas oportunidades de aprendizaje. El problema es cuándo y dónde este futuro educador va a conocer, vivenciar y aprender a sentir las condiciones de vida de la población con la cual va a trabajar. Este es el problema que la "práctica" docente en gran medida debe permitir resolver. De lo contrario los programas de formación continuarán enfatizando el desarrollo de habilidades vinculadas o fútiles al manejo didáctico per se, desprendido del proceso social dentro del cual se da efectivamente el aprendizaje. Allí está la fuente de muchos fracasos tanto de alumnos como de maestros. Este punto nos ubica en una aproximación más cercana del significado del "teoricismo", "psicologismo", "pedagogismo", términos con los cuales se califica peyorativamente, no sólo a los programas de formación, sino a la educación en general por su distanciamiento de la realidad.

3. ¡Aprender a ser Maestro es bastante aburrido!

En lo que han insistido en su gran mayoría los programas de formación de educadores es en el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas por lo general de naturaleza mecánica: repartición de principios, memorización de formulaciones pedagógicas, técnicas disciplinarias, técnicas didácticas especiales para propiciar la lectura, las operaciones matemáticas, la repetición de datos históricos. En síntesis, se busca mecanizar ciertos comportamientos considerados deseables universalmente. Además se considera que estos aprendizajes ocurren exactamente en forma similar y regular en todos los sujetos, independientemente de su extracción social, su ubicación geográfica, sus expectativas vitales, sus patrones culturales, mentales y lingüísticos.

4. ¿Dónde están los alumnos para estos maestros?

A los futuros educadores se les enseña a enseñar a una población uniforme y a-temporo/espacial que no existe. Primer error. Segundo error, el educador así "formado" aplica este supuesto ideal o pre-concepto de "población educable" a quienes encontrará en su camino; a menudo, juzgará ignorantes, incapaces, "no educables" a esas personas concretas, provenientes de una situación precisa social y económica que le tocan en suerte como alumnos o como familiares de sus alumnos.

En este punto se inicia el largo camino del descontento y la frustración de los maestros así como su desarticulación del grupo social al cual pretenden servir. Es frecuente encontrar otro tipo de profesionales tales como enfermeras, trabajadores sociales, médicos, habilitados en mejor forma para realizar un

trabajo integrado en la comunidad. Todo depende del grado de arraigo sociocultural que sus propias experiencias personales y profesionales le hayan permitido desarrollar.

El desconocimiento teórico y vivencial de las condiciones sociales y culturales de la población hace que el maestro a menudo se desgaste en actividades pedagógicas dentro y fuera de la escuela con poco significado real para sus alumnos y para la comunidad. En gran parte la deserción de alumnos, sean niños o adultos, de los programas educativos y el bajo rendimiento en los mismos no tienen para el maestro explicación ni justificación. Su mente y su sensibilidad están lejos de comprender y mucho menos de compartir las razones y motivos reales de las actitudes de sus alumnos. Nadie, ni ninguna institución por las cuales él ha transcurrido en su período de formación, le ha sugerido siquiera las relaciones que a nivel de aprendizaje, pueden explicar la motivación o desmotivación frente a un tema determinado, la alegría o desasosiego que un alumno recién venido de trabajar o de buscar trabajo fuera de la escuela, puede experimentar ante una bien intencionada "actividad de aprendizaje".

Al desconocimiento de este contexto socio-cultural en el cual se desarrolla, sub-desarrolla o se bloquea el aprendizaje, las instituciones formadoras de educadores han añadido una nueva circunstancia que además de no resolver el problema de fondo puede llegar a agravar la crítica situación del educador: la introducción de la "tecnología educativa", por muchos y por varios años formada y presentada en las instituciones formadoras como la solución de todos los males en la educación.

5. La Tecnología Educativa: Un enfoque mecanicista del aprendizaje, una práctica mecánica del quehacer educativo.

Las raíces teóricas de la Tecnología Educativa han sido por mucho tiempo soslayadas, descuidadas o desconocidas por quienes forman a los educadores, y por éstos mismos. Sólo algunas reacciones un tanto premonitorias (1), algunas veces poco fundamentadas críticas (2) por parte de grupos restringidos y algunos planteamientos particulares dieron la voz de alarma sobre los alcances de la "tecnología educativa de corte conductista".

(1) Hipólito González: "Hacia una optimización del sub-desarrollo", Revista de Tecnología Educativa.

(2) Simposio sobre educación y ciencia, Cartagena, Colombia, 1982. "Transferencia de Tecnología Educativa". Informe final del seminario realizado en Bogotá, 1980, publicado por Colciencias.

Una apreciación crítica y bien fundamentada de los aportes y vicios de la Tecnología Educativa y de sus bases teóricas fue la gran ausente de los programas de formación de docentes tanto en las Escuelas Normales como en las Facultades de Educación.

La Tecnología Educativa llegó a estas instituciones como una herramienta de fácil uso y consumo engalanada con una terminología modernizante en la cual se repetían los términos "eficiencia", "destreza", "objetivos", "metas", "tareas", "prioridad", "producción", "sistema", "in-puts", y "out-puts". Muy rápidamente estos términos entraron a formar parte del lenguaje de nuestros maestros y licenciados y empezó a verse muy mal el hacer planteamientos "filosóficos" o "éticos" sobre el porqué y para qué del proceso educativo. La cuestión fundamental vino a ser la eficiencia del sistema. Lo importante era medir qué tantas "respuestas" esperadas o logro de objetivos de aprendizaje daba el alumno contrastado con el mayor o menor "insumo" colocado en la operación. Dentro de las circunstancias de los Países de América Latina, surgieron amplias discusiones sobre la eficiencia de los sistemas educativos y su análisis de costo beneficio. De éste dependían en gran parte las inversiones otorgadas por las instituciones para los diferentes programas.

Mientras las instituciones vivían este mundo de afán por la eficiencia y los debates se daban un poco artificialmente, los maestros que se unían paulatinamente a las escuelas y colegios de secundaria se encontraban con este otro mundo en el cual el objetivo general o específico puede estar perfectamente formulado pero no tiene ningún sentido dadas las condiciones culturales de los alumnos o sus afanes por resolver las necesidades básicas.

A menudo las herramientas de la tecnología educativa aparecían dolorosamente inútiles para comprender y actuar sobre la situación de exclusión de amplias poblaciones en el acceso a los servicios básicos de higiene, salud, trabajo, sobre la creciente inseguridad y violencia, sobre el efecto de los medios masivos en los niveles de expectativas de los niños y jóvenes.

"Los conocimientos que ha recibido el educador en cuanto a didáctica general y especial, teoría y fundamentos de la educación, diseño instruccional le resultan inútiles para comprender la relación que en la práctica existe entre las condiciones de vida infra-humana de sus alumnos, adultos, niños o jóvenes, la organización socio-económica y política del país y de la región, la acción educativa como tal y su rol de docente. El problema humano de la población se revierte así sobre el educador como persona, suscitando en él sentimientos de impotencia frente a una situación real dentro de la cual él se encuentra sin herramientas conceptua-

les, metodológicas y actitudinales para actuar ..." (1)

6. El maestro estudió mucho y sabe poco!

A pesar del teoricismo, uno de los aspectos más alarmantes de la formación de educadores es la superficialidad en los fundamentos teóricos que ellos reciben. Es bastante notoria la dispersión de disciplinas y en algunos casos la repetición y perdida de tiempo en el desarrollo de programas. Las cátedras que se supone están llamadas a dar estas bases teóricas son la "Sociología de la Educación", la "Filosofía de la Educación", la "Psicología General", "Fundamentos y Principios Educativos" y otras similares. En muchos casos estas disciplinas se desarrollan en forma bastante descriptiva y poco crítica. Pero tal vez el mayor vacío es la falta de vínculo entre este tipo de disciplinas "generales" y las que constituyen el aprendizaje "práctico" tales como las "didácticas especiales", "diseño instruccional", "planeación y desarrollo curricular", dentro del cual cabría toda aquella gama tan importante de la producción y utilización de ayudas educativas.

Este gran vacío entre lo teórico y los instrumentos resulta en una gran vaguedad en la formación del educador, y en inconsistencias y contradicciones en su propio desempeño; éstas a la vez son reflejo de la desarticulación en los propios programas de formación. En éstos a menudo las áreas teóricas están a cargo de diferentes profesores que en su práctica docente no se relacionan con aquellos que están a cargo de las disciplinas "instrumentales". Lo teórico es por tanto a-critico y desvinculado de los "instrumental". El todo que representa la formación de un educador se convierte así en una acumulación de partes inconexas y no pocas veces contradictorias, por cuanto en las instituciones formadoras el trabajo se realiza de manera dislocada e inconexa. Esta situación acarrea otras deficiencias tales como la rigidez metodológica y la inflexibilidad académica, apoyadas en la rigidez administrativa de dichas instituciones:

"En muchos casos se habla de flexibilidad y adecuación al medio, pero son justamente los centros de formación de educadores los más refractarios a cualquier cambio. La práctica pedagógica en ellos dista mucho de los que se pregonan en teoría."

(1) Seminario - Taller Sub-Regional sobre Innovaciones en la Formación y Perfeccionamiento de Educadores en el Marco de los Objetivos del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Bogotá, 3-10 Nov. 81.

Este dualismo o contradicción heredada de su formación es bastante palpable en la estrechez de miras de muchos educadores y se convierte en un obstáculo más para su adecuado desempeño con comunidades marginadas frente a las cuales les resulta más fácil juzgar que comprender y compartir, imponer valores e ideas ajenas a la comunidad que ayudar a generar y servir sus propios valores".⁽¹⁾

Resulta claro qué si al educador se le ha "equipado" en sus años de formación con algunas ideas desarticuladas, y unas herramientas mecanizadas, todo ello a través de un proceso centrado en el desarrollo de contenidos yuxtapuestos, la salida más fácil en su desempeño profesional será tratar de imponer estos contenidos a sus alumnos sin un previo análisis, sin una concepción unificadora y sin alternativas de superación de los vacíos que la formación inicial le ha dejado.

De esta forma, el currículum de formación de hecho puede estar fallando en la formación teórica como en la formación práctica del educador, ya que están ausentes de él fuertes bases conceptuales que expliquen los alcances y alternativas del aprendizaje sus implicaciones epistemológicas y sociales; por otra parte, están ausentes los mecanismos, procesos, actitudes por las cuales un educador puede tomar decisiones racionales y generar soluciones prácticas pero bien fundamentadas en su quéhacer educativo.

7. ¿Por qué es necesario complementar el trabajo hecho por las Universidades y Escuelas Normales en cuanto a formación de Educadores?

En todas las profesiones se impone la actualización como un ajuste permanente a las demandas y posibilidades de la ciencia y la tecnología en todos los campos.

Tratándose de la educación y de los educadores sea como profesionales o considerados como servidores de la sociedad, la actualización permanente es un deber inaplazable.

Los campos que cubren las ciencias humanas, aunque no muestren innovaciones tan impresionantes y de uso inmediato como aquellas derivadas de las ciencias físicas, están sin embargo avanzando día y día y el educador debe alimentarse de ellas. En campos como la antropología, la psicología, la sociología, se investiga continuamente y se generan nuevos conceptos y métodos para

(1) Ibid.

observar y comprender el mundo social, el mundo de las relaciones entre los individuos y los grupos humanos. Estos avances deben ponerse al alcance del educador porque el propósito de su acción es justamente el mundo de los seres humanos y sus relaciones con el mundo físico y con otros seres humanos.

Si a esta consideración añadimos la apreciación de los vacíos y deficiencias de la formación de educadores, se hace más evidente la necesidad de programas de perfeccionamiento renovador para los educadores en servicio. Se trata en este caso de suplir, complementar y a veces corregir los resultados del período de formación a través de acciones que refrescan la labor inmediata del docente.

8. Los Programas de Actualización y Perfeccionamiento: Un hueco sin fondo.

En la actualidad y en muchos países de América Latina existen programas de perfeccionamiento de docentes en servicio e incluso existen estructuras institucionales para hacerse cargo de esta tarea como su función primordial. En algunos casos estas instituciones tienen una autonomía que les permite vincular la investigación con la capacitación o perfeccionamiento de los docentes y la producción de material didáctico, textos entre otros. Este tipo de instituciones, como todos los componentes del sistema educativo, están sujetas a las presiones, limitaciones o prioridades que les fije y conceda el respectivo orden social dentro del cual se mueven. En otros casos este tipo de programas están directamente vinculados a los Ministerios de Educación, o a las Facultades de Educación y Escuelas Normales oficiales o privadas.

Varios aspectos deben ser tomados aquí en cuenta:

En primer lugar, en cuanto a los contenidos de estos programas, en general repiten los programas regulares de formación pero aún con una menor calidad debido al tiempo efectivo que se exige al usuario para su asistencia a los cursos. Son por lo general cursos nocturnos o de fin de semana y vacaciones. En algunos casos son programas combinados presencial/a distancia. En este caso los alumnos-maestros tienen en sus manos el ritmo de estudio y por lo general se limitan a desarrollar el espacio contenido de los materiales enviados o entregados por la entidad administradora de los cursos.

En segundo lugar, están los materiales y textos usados en estos programas. Por lo general las instituciones encargadas destinan muy pocos recursos materiales y financieros a estos programas por cuanto ellos solamente representan una actividad lateral

a las funciones institucionales. En la mayoría de casos se hace una selección de textos dentro del mismo material que normalmente se usa para los alumnos regulares dentro de la gran limitación de tiempo del cual dispone la institución y el alumno-maestro.

Un tercer aspecto es el personal docente que atiende estos cursos. Por lo general las instituciones no destinan sus mejores recursos humanos a esta actividad y pocas veces los mejores profesores están dispuestos a asumir cursos de vacaciones o de fin de semana. El pago de estas horas a veces no es reconocido y aún en entidades privadas es bastante mal remunerado. Todo esto obviamente influye en la calidad y frecuencia de los cursos de capacitación y perfeccionamiento.

Un cuarto aspecto es el de la certificación de estos programas. En la mayoría de países los cursos de perfeccionamiento dan lugar a certificados o créditos válidos para acceso en el escalafón o carrera docente y repercuten así mismo en el salario. Este es un aspecto positivo siempre y cuando la calidad de los cursos sea real. De lo contrario viene a ser un nuevo mecanismo de burocratización y costo inútil en el aparato educativo.

Un quinto aspecto es el relacionado con la metodología que se utiliza en estos programas. Compatible con los aspectos que analizamos en segundo y tercer lugar, los métodos utilizados son por lo general tan inadecuados como en los cursos regulares. Es evidente su poca aplicabilidad práctica; los cursos enfatizan la transmisión de contenidos sin relacionarlos con la forma de aprendizaje adecuada, de lo cual deriva la escasa utilidad que estos cursos pueden tener para los maestros.

Por ende, se supone que la práctica con nuevos métodos no es asunto del perfeccionamiento por cuanto es competencia del maestro adaptar como él a bien tenga los conocimientos recibidos en los cursos a la práctica de su trabajo. De aquí deriva el formalismo que los mismos docentes atribuyen a los cursos de perfeccionamiento y a los de profesionalización (o cursos de titulación - para maestros en servicio pero no titulados); según ellos, muchas veces el conocimiento derivado de su trabajo real es muy superior al recibido en los cursos y éstos sólo valen por la certificación o créditos otorgados. Es claro que se está perdiendo así un potencial inmenso para un proceso de actualización y perfeccionamiento; la experiencia de las personas involucradas directamente en el proceso educativo.

Esta reflexión nos lleva al último aspecto que debemos considerar sobre programas de actualización y perfeccionamiento de

educadores que es la actitud de éstos ante los mismos programas.

Se atribuye a los educadores por parte de las entidades formadoras y/o por las autoridades educativas una cierta apatía o desinterés por su propio mejoramiento profesional. En países en los cuales se han desarrollado programas novedosos, íntimamente vinculados con procesos socio-culturales renovadores, los docentes han mostrado ser capaces de un alto nivel de entrega a su auto-formación.

Aún en procesos no vinculados muy directamente con planes políticos de largo alcance, pero simplemente abiertos a la participación de la comunidad en la vida de las escuelas se ha logrado también un cierto nivel de compromiso y de interés de los educadores. Podríamos pensar que la apatía en muchos casos es el reflejo del bajo interés intrínseco de los programas y de la baja formación personal del docente, de la cual son responsables en gran medida las instituciones encargadas de formarlo.

Veremos en el capítulo siguiente, en el aparte dedicado a "Un Nuevo Currículo para la Formación de un Educador" algunas alternativas para superar las dificultades enunciadas. Algo debe quedar claro sin embargo desde ahora: para mejorar los programas de perfeccionamiento es imprescindible efectuar cambios profundos en los programas regulares de formación.

9.

Actividades:

- a. Seleccione tres de las disciplinas que usted desarrolló en su época de formación como educador. Recuerde cuáles fueron los principales problemas que usted tuvo que afrontar en su primer año de ejercicio profesional. Analice en qué medida los conocimientos y actitudes que le hayan sugerido las tres disciplinas recordadas (o lo que recuerda de ellas) le fueron útiles para afrontar esos problemas.
Registre el fruto de su reflexión en una carta que usted le escribiría hoy a uno de sus antiguos profesores.
- b. Investigue personalmente o por carta qué programa de perfeccionamiento o actualización ofrece la Facultad de Educación o la Escuela Normal más cercana a su sitio de trabajo.
Analice el programa y compárela con lo que usted recibió en su formación.

¿Representa el programa algo nuevo para usted?
¿Podría escribir una respuesta agradeciendo el
envío de la información y dando sugerencias a
la Facultad o Escuela Normal para que organicen
un programa más adecuado a las necesidades de
un maestro como usted?

PARTE II. CAMINOS EN LA FORMACION DE EDUCADORES

1. Una nueva educación, una nueva sociedad, un nuevo perfil del educador.

o en otras palabras: ¿para qué sirven la educación y el educador?

El hecho de que podamos referirnos a poblaciones marginadas tiene implicaciones sociales y humanas graves; ser marginado, en el hablar corriente, es estar afuera. Es el lado del común margenado de personas que se supone están organizadas, participando de los beneficios de la organización social, entre ellos, el trabajo y derivado de éste, del acceso a los servicios de salud, educación, vivienda, vestido, recreación, transporte. Mencionar la marginalidad significa que en una sociedad en particular y que en la humanidad como un conjunto, existen personas que, por principio, están excluidas de los beneficios básicos de los cuales dispone ese conjunto humano. Hablar de poblaciones marginadas es aceptar como un hecho que en la sociedad, al lado de los "no marginados" está un cierto número de personas excluidas del derecho a las condiciones de subsistencia y crecimiento como seres humanos.

La marginalidad ha sido tratada por algunos autores como un fenómeno aislado o paralelo al devenir "normal" de las sociedades. Vista así, podría haber sido un hecho pasajero, no tan relevante. Pero la marginalidad es fruto del funcionamiento de la sociedad en su conjunto y de la organización de la producción, de la cual dependen las posibilidades de acceso al trabajo; de las relaciones entre grupos y clases sociales; de la imposición de ciertos valores culturales y el rechazo de otros.

La marginalidad es una de las caras de la sociedad donde ella se da y no un hecho extraño y desarticulado.

Un ejemplo puede ilustrar esta afirmación; en muchos países de América se ha dado énfasis a modelos de desarrollo que enfatizan la producción industrial con intensificación del uso de maquinaria altamente elaborada que a la vez desplaza mano de obra no calificada, abundante en muchos países. Acertada o no, esta medida ha tendido entre sus efectos el aumento del desempleo. Los desempleados y subempleados están engrosando los grupos de población marginal en las grandes ciudades. La marginalidad asume características aún más dramáticas que en las zonas rurales y propicia manifestaciones de agresividad y violencia.

Si la marginalidad es una enfermedad del organismo so-

cial, la superación de la primera supone medidas curativas en el segundo. Esto supone una clarificación de los principios básicos sobre los cuales está organizada la sociedad, la reformulación de los criterios con base en los cuales se toman las decisiones que afectan las relaciones de producción y distribución de los bienes y servicios, la reorientación hacia propósitos que beneficien a todos y cada uno de los miembros de la sociedad.

Es claro que en último término tales cambios están pendientes de la voluntad de quienes detentan el poder político. Pero en los diferentes sistemas las personas tienen un papel que jugar y por tanto los educadores tienen algo que decir y hacer por una sociedad cada vez más acorde con el desarrollo integral de las personas. Un ideal de una nueva sociedad o de relaciones convenientes para el bienestar humano no puede ser relegado a la condición de un lugar común o un ideal inalcanzable. El debe estar presente en la mente y las intenciones de todos los seres humanos y especialmente de los educadores.

La sociedad cambia ... y la educación?

Una concepción de la sociedad como estructura cambiante, auto-ajustable en función de óptimas condiciones de desarrollo integral de los seres humanos informa un concepto de educación también cambiante, en beneficio de los seres humanos en épocas diferentes y en condiciones geográficas diferentes. Tal tipo de educación tendría como característica hoy:

- Propiciar la comunicación y solidaridad humanas.
- Propiciar en las personas el uso adecuado del medio natural y social.
- Crear condiciones para que en las diferentes edades y situaciones las personas reconozcan sus capacidades y valores y se hagan participes de las actividades y decisiones grupales.
- Posibilitar la evaluación y ajuste permanente de la institución educativa, del rol del docente y el de la comunidad en el proceso educativo.
- Facilitar la actualización progresiva y crítica de los avances científicos y la tecnología y en el aprendizaje de los alumnos, a través de la entrega inteligente de los procesos y métodos de innovación junto con los contenidos y logros alcanzados por la humanidad hasta el presente.

- Establecer acciones complementarias y coordinadas con los sistemas y medios masivos de comunicación con el fin de eliminar las barreras y contradicciones entre la educación formal y los procesos de socialización que se dan fuera de la escuela.
- Contribuir a formar personas capaces de adquirir compromisos de gran alcance en el espacio y el tiempo.
- Desarrollar el proceso educativo en forma abierta a las características, necesidades, intereses y valores de la comunidad, con el fin de alimentar tal proceso de los aportes de la comunidad y enriquecer a ésta con nuevos elementos y valores para una mejor calidad de vida.
- Interrelacionar la acción educativa con los procesos sociales en forma creativa de manera que la educación contribuya a la formación de recursos humanos aptos para el trabajo pero también para participar en las decisiones a cerca del fin y los medios del proceso productivo y de las relaciones sociales.

2. ¿Qué tipo de educadores para esa nueva educación?

Un proceso educativo de tales características se fundamenta en una profunda relación creativa con la estructura social, económica y cultural.

Supone por tanto un nuevo rol del educador, agente importante de la institución en su doble función de transmisor de valores y generador de cambios. (1) Algunos de los rasgos que pueden definir el perfil del educador en este tipo de relación son los siguientes:

Disponer de una formación básica que le permita comprender, analizar, valorar las condiciones de vida de las comunidades y de la estructura social en la cual se desempeña como profesional. Esto significa partir de su propia ubicación histórica y social como miembro de la humanidad, con un conocimiento científico a cerca de las relaciones entre las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales. Sobre esta base, el educador no dará por ter-

minados concierne, después de todo, no sólo garantizar un seguro futuro de los individuos en el mundo de hoy. Nos concierne también formarlo para la tarea de dar forma y cambiar el futuro. La educación debe no sólo desarrollar la habilidad de las personas para hacer las cosas mejor, sino también su voluntad de hacer cosas mejores"; "The changing role of the teacher"; International Perspectives N.M.Goble and J.Porter, UNESCO-OISE 1977.

minada su formación cayendo en el dogmatismo de quien cree poseer para siempre la verdad, sino que por el contrario, será capaz de mantener una permanente actitud de investigación frente a la realidad. Esta actitud le hará posible valorar y aprovechar formas de vida y recursos de la comunidad (tradiciones, costumbres, leyendas, conocimientos teóricos y prácticos) como recursos educativos.

De este enraizarse en los valores de la comunidad el educador puede derivar la fuerza de un nuevo liderazgo que le permita promover en sus alumnos y en la comunidad el desarrollo de los mejores aspectos y energías existentes en ellos.

No bastaría por tanto un educador dotado de fórmulas didácticas de fácil manejo. Será necesario que continuamente complete su formación académica, ética y estética para su propio desarrollo personal y para propiciar la educación integral de los miembros de las comunidades en las cuales trabaja. Será necesario que él desee seguir aprendiendo y para ello que sea capaz de participar en grupos de acción interdisciplinaria, con otros profesionales y otros miembros de la comunidad de muy diversos niveles culturales.

Otra característica de este nuevo educador, debiera ser su habilidad para comunicarse y generar procesos participativos orientados a identificar, analizar y priorizar problemas, así como para definir alternativas de solución y colaborar en su ejecución. Resultado de ello en el campo pedagógico será la capacidad del educador para generar recursos tecnológicos apropiados con y para las comunidades específicas donde se desarrolla su trabajo.

Estos serían los rasgos definitivos de un perfil de educador para un proceso educativo abierto a la comunidad y a las familias, así como a la sociedad nacional y regional. El educador y la educación son vistos aquí como partes de un proceso social dinámico, que va hacia la construcción de nuevas formas de organización para una mejor calidad de vida de las personas. El fin de la profesión del educador, como de otros profesionales es el servicio a ese propósito. Se rompe así la imagen de la educación y del educador como instituciones auto-suficientes cuyo propósito sería el mantenimiento de sus propios privilegios y status y por tanto del statu-que social, económico y cultural.

A nivel de la relación pedagógica o sea de la interacción educador, comunidad, alumnos, se retoman en seguida algunos aspectos que en la última década se han ido precisando y que dan lugar a un cambio en el rol del educador:

- Funciones más diversificadas en el proceso de instrucción y aceptación de más responsabilidad para la organización del contenido del aprendizaje y de la enseñanza.
- Un cambio de énfasis de la transmisión del conocimiento a la organización del aprendizaje del alumno, con el uso máximo de nuevas fuentes de aprendizaje en la comunidad.
- La personalización del aprendizaje y una diferente estructura en la relación maestro-alumno.
- Una mayor aceptación de la amplia colaboración con otros maestros y profesionales que afectan el desarrollo de las comunidades.
- El desarrollo de destrezas, métodos y técnicas fundamentadas en los avances de las ciencias sociales y naturales.
- La adquisición de métodos de investigación-acción que les permitan iluminar la práctica con la teoría y mantener un análisis teórico fundamentado en la práctica.
- La conveniencia de una relación pedagógica con niños, jóvenes y adultos, de carácter participativo, dialogal y no vertical ni impositivo.
- La necesidad de trabajar más estrechamente con los padres y de vincular la escuela con la comunidad.
- La imagen del maestro como un aprendiz permanente que ayuda a los otros a aprender permanentemente.

"Los maestros, como cualquier otro profesional necesita ser retado en su comportamiento habitual confrontado con nuevos análisis fundamentados y teorías en evolución". (1)

3. Un nuevo currículo para formación de un nuevo educador: Equilibrio entre ciencia, arte y técnica.

Si deseamos seriamente ver transformado el rol del educador y especialmente mejorado su desempeño en relación con las poblaciones marginadas, fuertes cambios deberán darse en el currículo.

(1) "The Changing Role of the Teacher", International Perspectives. Goble and Porter. 1977.

lo de formación de los educadores.(1)

No pretendemos entrar a enunciar un listado de contenidos que supuestamente fueran los convenientes para la formación de los educadores; se trata de considerar los campos en los cuales es urgente desarrollar la reflexión del futuro educando y del que ya lo es, con el fin de buscar diversas alternativas para llenar los grandes vacíos y superar las múltiples repeticiones inútiles en los programas de formación y perfeccionamiento de educadores.

Partiendo de las apreciaciones de la parte anterior, se proponen a continuación algunos puntos a partir de los cuales se puede emprender esta tarea.

Evidentemente la formación del educador ha de tener un buen componente teórico pero lejano al teoricismo verbalista. Una selección de buenos libros en donde de primera mano la persona pueda percibir las principales interpretaciones del proceso de aprendizaje y por tanto del concepto del ser humano implícito en ellas; es mucho más útil que el aprendizaje mecánico de conceptos. Muy importante será la producción de materiales por parte de los profesores en las facultades de educación para facilitar este encuentro del alumno-maestro en los principales enfoques psicológicos, antropológicos y sociales que enmarcan la teoría del aprendizaje como un hecho individual y colectivo.

En este campo los educadores deberían tener el acceso a la percepción de grandes esquemas, paradigmas o metáforas de comprensión que tratan de interpretar y explicar cómo es el ser humano y cómo se interrelaciona con el mundo. Actualmente este campo, que para nosotros es el de la Filosofía de la educación, urge ser desarrollado, analizado y reconstruido en los procesos de formación de los educadores. Principalmente por dos razones: la primera, porque la acumulación de la producción teórica lo permite y la segunda, porque pensar en los fines y principios de la educación es importante para encontrar nuevos rumbos al quehacer educativo en una sociedad en la cual el desarrollo intelectual, científico y tecnológico coexiste con el sufrimiento de grandes cantidades de población y por tanto con condiciones de injusticia, violencia y zozobra para todos. Cuando los problemas se agudizan y se

(1) Le damos a "currículo" la doble connotación de "proceso" y "producto". Se insiste a menudo en el aspecto de currículo como proceso, partiendo de experiencias que en este sentido, han permitido en algunos países el desarrollo de programas en los cuales el currículo se renueva permanentemente. Ver "Currículo Factor de Cambio?" S.E.D., C. de Machado, Bogotá/81.

hacen insolubles con los métodos y procedimientos conocidos, es necesario repensar hacia dónde vamos, quiénes somos y como deseamos ser. Este es el campo en donde se encuentran la ciencia y la ética, la eficiencia y la eficacia, el ser y el deber ser. Este es el campo en el cual los educadores deben encontrar las bases científicas vinculadas con los valores para el bienestar humano. Las grandes categorías elaboradas por filósofos, sociólogos, psicólogos, antropólogos y demás pensadores sobre el comportamiento, actitudes y valores de los seres humanos deben ser puestas en conocimiento de los educadores. Este poner en consideración debe ser trabajado en el devenir histórico, tal como se ha venido presentando en las diferentes épocas y en su relación con formas de organización social determinados. En este sentido, es útil una apreciación de las corrientes mecanicista, organicista, estructuralista, personalista y otras, analizadas en su origen y desarrollo histórico y en las implicaciones sociales y educativas que ellas tienen. Esta formación científica llenará el vacío que lleva a muchos de los educadores de América Latina a considerar la educación como un mero asunto de técnicas y métodos supuestamente neutrales, pero que son expresión de toda una visión del hombre bastante lejana a los valores que el mismo educador pretende estar defendiendo. (1)

Igualmente, el educador puede asumir así una posición crítica y personal frente al aporte que ciencias como la psicología le hacen a la educación, creando a su vez una sana presión en los científicos para usar su prudencia y su talento en bien del desarrollo pleno de los hombres y mujeres de las diferentes sociedades. En los últimos años hemos visto los efectos nocivos que en muchos casos ha tenido el enfoque de la psicología tomada como una ciencia fisiológica y psicométrica, dedicada a la experimentación, control y manipulación del comportamiento humano y no a la comprensión y significado del mismo. Grandes inversiones de todo tipo se han hecho en el desarrollo de una tecnología para la educación basada en tal enfoque. Según éste, el ser humano es básicamente una máquina de dar respuestas y no un ser generador de preguntas. Buena parte de lo que ha sido la fuente del conocimiento humano queda rezagado, inutilizado, tanto individual como grupalmente.

4. ¿Qué ha hecho en este aspecto en la formación de educadores?

Casi que la respuesta general ha sido absorber, consumir todo tipo de productos educativos provenientes de este enfoque, bastante coherente con las bases y mecanismos de la sociedad de

(1) El profesor Edmund Sullivan ha elaborado una excelente síntesis al respecto: "A critical psychology: Interpretation of the personal world", en prensa, Toronto, 1984.

consumo. A esta actitud consumista se ha opuesto, por la presión de las circunstancias, otra corriente educativa que se caracteriza por tender a la generación de cultura y a la recuperación de la capacidad de aprendizaje más que a la organización de la instrucción. Esta tendencia que podría ser titulada de "recuperación cultural", o de "educación popular" ha mostrado su fuerza en varias comunidades de América Latina. Su campo es la educación no formal, despro vista de estructuras burocráticas, certificados y otros mecanismos de legalización del poder social. La primera tendencia, la de "la instrucción", la "enseñanza programada", ha encontrado espacio favorable en la educación formal, siendo bastante compatible con la escolarización, evaluación y otros factores de la escuela como mecanismo de control social.

Mucho puede aprender el maestro y la educación formal de las experiencias en el campo de la educación popular. La recuperación de la palabra, del poder de análisis, de la elaboración de cosmovisiones en donde y por las cuales guiarse para construir sociedades más justas; el anhelo de aprender de la propia historia como nación, como especie; el conocimiento y buen uso de los recursos naturales y humanos, son aspectos importantes no sólo para el adulto sino para el niño y el joven. El educador, maestro, coordinador, animador, cualquiera sea su denominación, tiene hoy ese primordial deber de ser un agente del reencuentro del ser humano con sus raíces, su historia, sus formas culturales y sus propósitos personales y colectivos. Es éste el sentido que tiene el afirmar que el currículo de formación de los educadores debe ser un adecuado equilibrio de ciencia, arte y técnica: el proceso es el de la participación en un movimiento social consciente hacia la búsqueda de nuevas alternativas de organización humana nacional y universal. Su visión en este sentido ha de mantenerse más iluminada por una utopía que restringida por una determinada ideología. Debe además el currículo de formación conjugar la formación histórica con la formación económica para una ubicación clara de la educación en todo el proceso social. La formación del educador le debe permitir asumir su compromiso social y político como ciudadano, pero permitir a las nuevas generaciones el desarrollo del espíritu de renovación, de construcción social. La formación de la conciencia social y de la responsabilidad colectiva no tiene que ser necesariamente excluyente del anhelo de búsqueda científica y de creación cultural propio de los seres humanos; la educación ha de ser sustentadora de estas dos fuerzas.

5. Características de un nuevo currículo de formación para educadores.

No se trata de defender una clase de educador específicamente formado para trabajar con poblaciones marginadas. Esto po-

dría suponer la consagración de las desigualdades e injusticia social que ha hecho posible la marginalidad y llevaría a justificarla desde el campo educativo, para evitar las decisiones políticas y económicas que rompan el círculo vicioso pobreza - desarraigo económico y social - ignorancia. - pobreza.

Lo que estamos planteando aquí es algo bien diferente: es tomar medidas en uno de los factores claves de la educación, cual es la formación del agente educativo "maestro" para que la propia educación contribuya a romper el círculo vicioso que da lugar a la marginalidad. La educación tiene que ver con este problema, y las únicas alternativas no son desconocerlo o consagrarlo, debe participar en superarlo, junto con otras fuerzas sociales responsables.

a. Un currículo abierto a los procesos sociales.

Siendo así, el educador debería ser formado para conocer el fenómeno de la marginalidad en su relación estructural con el sector moderno de la economía, con las reglas que rigen la producción, el acceso a la educación y a la cultura. Deberá encontrar en su periodo de formación oportunidad para conocer, comprender y vivenciar las causas, proceso y resultados de la marginalidad y la pobreza. Deberá poder participar en procesos de conocimiento de problemas reales de comunidades diversas, como paso fundamental en su maduración emocional y también intelectual y social.

Dejemos ahora en palabras de algunos maestros en ejercicio la ilustración de este aspecto: "... solo empezamos a comprender el sentido de nuestro trabajo con los padres y los mismos niños; conociéndolos, conviviendo con ellos. No tenemos respuestas; empezamos a buscarlas con ellos y nuestro aprendizaje continúa ..." (1) Los educadores fueron entusiastas en manifestar cómo lo aprendido en la Facultad de Educación y en la Escuela Normal fue inadecuado para su trabajo. En algunos casos expresaron haber tenido que "desaprender" para aprender lo que ahora necesitan: facilidad para comunicarse con

(1) Informe final Seminario. Taller Subregional sobre innovaciones en la formación y perfeccionamiento de Educadores. UNESCO/OREALC 1981. Bogotá.

niños y adultos de comunidades muy pobres, capacidad de observar y escuchar, habilidad para moderar conflictos inter-personales, sensibilidad para captar los intereses e inclinaciones de los otros y flexibilidad para orientar. No podemos dejar pasar por "espinoso" el condicionante social y político para este tipo de medidas en la formación de educadores. De antemano hay que decir que estos cambios suponen programas de formación coherentes con un modelo de desarrollo social y económico que tienda a la reducción de las desigualdades y por tanto a la extinción de la marginalidad social, económica, cultural y política. Puesto que la problemática de la marginalidad tiene un carácter multidimensional y multicausal, los programas educativos y la formación de educadores deben inscribirse dentro de los planes de desarrollo integral que permitan abordar y dar solución a los problemas esenciales que explican la marginalidad. (1)

En qué medida y con qué velocidad tales cambios en lo educativo sean posible dependerá tanto del margen de tolerancia permitido por el respectivo sistema político y social de cada país, como del compromiso y solidez del trabajo de quienes se involucren en dichos cambios a nivel de las instituciones formadoras de maestros. Todos sabemos que la "relativa autonomía" de la cual goza la educación en la estructura social, utilizada con claridad de miras y firmeza de compromiso puede dar lugar a dinámicas muy poderosas de cambio en nuestras actuales circunstancias; en gran parte porque son cambios exigidos por la propia realidad de nuestras comunidades.

b. Currículo con identidad cultural.

Los programas de formación y perfeccionamiento deben involucrar la recuperación y valoración de los recursos culturales de la comunidad. Para esto la actitud del educador debería ser orientada a la sensibilidad y percepción de los aportes de los miembros de la comunidad, viejos y jóvenes, que pueden apoyar el esfuerzo de reconocimiento de la propia historia de la vereda, el barrio, la ciudad, el país.

) Ibid, p. 9.

El currículo de formación deberá por tanto dar al educador además de una actitud de "receptor" cultural, la herramientas metodológicas y conceptuales necesarias para el desarrollo de trabajo participativo con el fin de recuperar valores culturales, aplicar o aprovechar conocimientos de la comunidad en la solución de problemas específicos y la renovación del conocimiento ya adquirido. El educador en este intercambio con la comunidad, es parte de los que aprenden y juega el papel de promotor y activador de la capacidad de aprendizaje de todos y cada uno de los miembros de la comunidad.

"Todas las innovaciones educativas involucrarán una apertura de la escuela hacia la comunidad, su vida, sus costumbres. Por esta razón la acción educativa tiende a reconocer los conocimientos, destrezas y actitudes generados fuera de ella, como complemento insustituible de los logros de la educación formal. En vez de aislarse y deshacer lo que se construye en cuanto a la formación de los seres humanos por fuera de la escuela, se trata cada vez más de adecuar el trabajo escolar a las experiencias previas o paralelas de los educadores y alumnos en su vida cotidiana. Aprendizajes logrados por niños que trabajan con sus padres ~~des~~ de muy temprana edad serán reconocidos y valorados en la escuela, lo cual repercutirá en la auto estima por parte del alumno. Igualmente, se logrará vincular al padre de familia a las actividades educativas formales, invitándolo a compartir sus conocimientos y destrezas con los educadores y alumnos. Algunas experiencias son muy ilustrativas de cómo los ancianos de la comunidad pueden recuperar su rol de transmisores de cultura, de apoyo en el desarrollo afectivo y artístico de los niños. El desarraigo cultural no sólo de las poblaciones marginadas, sino de muchos latinoamericanos no se debería tanto al conocimiento o "invasión" de culturas ajenas cuánto al desconocimiento de nuestras propias raíces. Recuperar el patrimonio cultural en toda su profundidad implica acondicionar científica pero también, afectiva y vivencialmente en nuestros orígenes. En proyectos de tecnología apropiada en educación se parte de la investigación participativa sobre los usos y costumbres de la región, sus antecedentes sociales, su histo-

ria. Esta se convierte en el eje para la comprensión de la comunidad por sí misma; a partir de ese conocimiento o reconocimiento surgen nuevas formas de enfrentar los problemas vitales". (1)

Estas formas de acercamiento y vinculación de la educación con la cultura de la población deben encontrar caminos metodológicos en la formación de educadores. Por lo pronto, podemos afirmar que como característica el nuevo currículo de formación debe considerar la recuperación cultural y la valoración de la historia de nuestros pueblos como parte integral de la formación del educador.

c. Curriculo Flexible.

En páginas anteriores nos referimos a la inflexibilidad de los programas de formación como una contradicción permanente entre el "decir" y "el hacer" educativo.

La flexibilidad aquí se refiere a varios aspectos, uno es el de la "ductilidad" conceptual. Requisito de la calidad en cualquier campo de la ciencia, del arte y de la tecnología es la permeabilidad, la apertura hacia el conocimiento de diferentes enfoques, teorías y logros conceptuales.

En el campo de la formación del educador ésta, que podría llamarse "flexibilidad conceptual" es la antítesis del dogmatismo, enemigo del progreso humano, desde cualquier posición ideológica que se le considere. La revitalización de ideas es ejercicio fundamental para la mente humana y de ella debe preocuparse la institución formadora dando cabida a un amplio análisis y debate de ideas orientado a la comprensión de diferentes enfoques y alternativas. Este tipo de ambiente teórico amplio es base fundamental para que el educador tenga por sí mismo criterios claros acerca de sus propósitos como profesional y servidor de la sociedad.

En segundo lugar, la flexibilidad se refiere a la permanente adecuación y complementación, de los programas de formación. En este aspecto, principalmente las Escuelas Normales tienden a repetir y li-

(1) Ibid., p. 13.

mitar la visión del desarrollo de las ideas a un sólo momento de la historia como si aquellas se hubieran elaborado para siempre. Periódicamente el currículo de formación puede ser ajustado con apreciaciones evaluativas en las cuales participen ex-alumnos, profesores, alumnos, representantes de la comunidad y de las escuelas donde los egresados efectuarán su trabajo. Este es otro canal de comunicación entre la formación del educador y las exigencias que la sociedad hace a la educación.

En tercer lugar, está la flexibilidad metodológica: múltiples métodos y técnicas de aprendizaje y enseñanza pueden y deben ser originados por las entidades de formación de educadores. En múltiples intentos fallidos a este respecto hemos constatado sin embargo que la mayor responsabilidad recae en una administración burocrática, que supedita las metas y logros educativos siempre a las normas escritas y tácitas de la institución.

En cuarto lugar es importante considerar la flexibilidad administrativa:

Este es otro vacío que debe ser llenado porque en él han naufragado muchos intentos de renovación en la formación de docentes: es la desvinculación del aparato administrativo y de las metas de cambio académico. Por lo general esta desvinculación se da a favor del aparato administrativo, lo cual significa que ante la posibilidad de introducir cambios académicos, las medidas administrativas correspondientes siempre se dilatan o se evitan. Un ejemplo es la enorme cantidad de dificultades que a veces enfrentan los profesores de facultades de educación y de las normales para realizar trabajo interdisciplinario que supone un ajuste en la distribución de cargas académicas y horarios. Igual sucede con los intentos de organizar las prácticas en una forma más vertebrada y vinculada con la realidad; se considera a veces tan dispendioso el cambio administrativo necesario, que se concluye fácilmente en la "imposibilidad" de llevar el cambio a la práctica, con el consiguiente desánimo de los docentes que hayan deseado innovar.

d. Currículo en y para la participación

Un currículo abierto y flexible en las instituciones de formación se basa necesariamente, hemos visto, en

la amplia participación de docentes, alumnos-docentes, directivos y comunidad en las decisiones curriculares. Para que el alumno-docente desarrolle procesos participativos en su ejercicio profesional es preciso que su propia formación haya sido una ocasión de aprender a participar en diferentes instancias: en el análisis y mejoramiento del propio currículum, en el análisis de las circunstancias en las cuales se desarrollará su trabajo como docente, en la adecuación de su formación a las nuevas formas de trabajo con la escuela y la comunidad. Aprender a participar significa además trabajar en equipo en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas de las instituciones formadoras y el compromiso responsable en la implementación de las medidas o soluciones que se hayan considerado pertinente. En esta práctica de la participación, durante su período de formación, el educador adquirirá la noción y la habilidad del trabajo en equipo que en su vida docente deberá promover como base del trabajo escolar.

La práctica docente reorientada hacia el conocimiento y comprensión de la vida de las comunidades y del contexto social y cultural en el cual viven las escuelas es una ocasión muy rica en posibilidades pedagógicas. De ella es posible generar material educativo y estrategias educativas representativas de la comunidad y de su cultura. No se excluye la posibilidad de utilizar materiales didácticos aportados por el alumno-docente o su institución formadora; pero el uso que se haga de estos materiales será siempre de apoyo para suscitar procesos de autoreflexión, conocimiento de sí mismos, de sus problemas y potencialidades para el compromiso de la comunidad en alternativas pedagógicas adecuadas.

e. Currículo que se desarrolla a través de un proceso de investigación-acción.

Este punto nos lleva a otra característica de un nuevo currículo de formación de educadores: él debe inscribirse en un proceso de investigación-acción donde el educador y el formador de educadores participan de acciones innovadoras en la comunidad y los evalúan con ella misma, con el fin de enriquecerla de elementos teóricos y metodológicos apropiados para que los cambios sean intencionados,

controlados por la propia comunidad y efectivos en una mejor calidad de vida de la misma. Aquí de nuevo nos encontramos frente a una situación real: muchas instituciones formadoras que han pretendido hacer investigación educativa sin mucho éxito, la mayoría de ellas, habiendo invertido cuantiosos recursos sin poder mostrar resultados. Se ha optado en algunos casos por decir que la "naturaleza" de la investigación es tal que no es compatible con los procesos educativos, menos aún, con los programas de formación. Se recurre entonces a la desvinculación de la investigación y la formación, destinando recursos separados para cada una. Y entonces encontramos el caos de escuelas tomadas como "conejillos de indias" o como "laboratorios" para evaluar, validar técnicas e instrumentos, experimentar generalmente con un desconocimiento total del proceso educativo que siguen los alumnos. Por otra parte, tienen razón quienes dicen que estas investigaciones no aportan nada. En el caso de que gocen de cierta calidad conceptual y metodológica, estas investigaciones no repercuten para nada en cambios y mejoras en la calidad de la educación.

Nos referimos por tanto aquí a la necesidad de vincular la investigación con el proceso educativo y con la formación del docente. Existe un enfoque de investigación según el cual sólo son válidos los resultados de investigaciones realizadas bajo un control artificial del comportamiento de los sujetos "investigados" y mediante una supuesta actitud "neutral" del investigador que garantiza su objetividad. Este enfoque es realmente incompatible con cualquier programa educativo; rompe los procesos de aprendizaje, no profundiza en la relación investigador-educador-alumno, no explica sino aspectos externos, observables y medibles del comportamiento, no produce compromiso en acciones de cambio, a no ser por el condicionamiento externo del sujeto estudiado, que queda reducido a objeto pasivo de análisis; esto es incompatible con la educación.

Experiencias provenientes de la educación no formal han mostrado la viabilidad de procesos investigativos vinculados con proyectos o propósitos de cambio social. En éstos hay una elaboración teórica, una definición de metas, de métodos, de procedimientos; todo orientado intencionalmente al logro

de un propósito, o a una acción de intervención de los sujetos de la investigación sobre sus condiciones de vida. A este tipo de investigación-acción corresponde un educador que se compromete en el proceso de análisis teórico, de reflexión y de acción consecuente. Su rol no es externo al grupo, su observación es subjetiva por cuanto él mismo participa del proceso, pero la objetividad se considera un resultado progresivo de las apreciaciones grupales. Los instrumentos y productos didácticos son elaborados por los participantes. El propósito fundamental es el de encontrar el significado que los hechos pedagógicos tienen para la comunidad con el fin de promover la autonomía y dirección intencional del proceso por parte del grupo. La evaluación y ajuste de las acciones es parte del proceso de investigación-acción.

Este enfoque de investigación es compatible con el propósito de educar, si éste significa propiciar el desarrollo de la persona y su equilibrio humano. Además es conveniente por cuanto puede convertirse en un proceso auto-formativo para toda la población y para el propio educador. Evidentemente este tipo de proceso podría ser aprovechado como sustento de una verdadera práctica docente, por cuanto el futuro educador o el educador en servicio pueden, en una acción conjunta con la comunidad, desarrollar sus habilidades de comunicación, participación, reflexión y análisis teórico y generación de estrategias para el aprendizaje.

Las características enunciadas, que debería poseer un nuevo currículo para la formación de educadores, se resumen más adelante en un modelo de cuatro componentes: apertura (hacia el proceso social y su identificación cultural), flexibilidad (conceptual, metodológica y administrativa), participación e investigación-acción.

Estos cuatro componentes son complementarios entre sí por cuanto unos hacen viables a los otros. En sus interrelaciones se incorporan los contenidos, los métodos, los propósitos y los objetivos del currículo para la formación de educadores.

Apertura

- hacia la comunidad
- hacia la evolución teórica
- hacia los cambios sociales, económicos y culturales.

Investigación-acción

- Proceso de reflexión sistematizada para una acción intencional.

Flexibilidad

- conceptual
- metodológica
- administrativa

Participación

- reflexión/acción del docente
- reflexión/acción de la comunidad
- reflexión/acción en las instituciones

Es importante sin embargo, enfatizar y precisar algunos aspectos relacionados con los métodos generales con los cuales se debe formar a los educadores. Es decir, tratar de entrar un poco en una tentativa de respuesta a la pregunta:

6. ¿Cómo formar al nuevo educador?

El proceso de investigación-acción debe ser el sustrato metodológico básico de todo el proceso de formación.

El alumno-maestro debe adquirir desde el inicio de su formación la actitud de búsqueda y a la vez de compromiso que implica dicho proceso. Gracias a esas dos actitudes podría ser un permanente conocedor de las necesidades, intereses y problemas de la comunidad; un permanente analizador de los aportes teóricos que le ayudarán a comprender y dar sentido a su profesión de educador; será asimismo un agente de cambio social promoviendo, en la práctica de su contacto con alumnos y comunidad, la capacidad suya y de los demás para aportar soluciones a los problemas vitales.

Una de las estrategias metodológicas derivadas de esta reflexión-acción sistemática y organizada, es la vinculación del

alumno-maestro, a través del desarrollo del nuevo currículo de formación, a la producción de materiales educativos y técnicas pedagógicas para el aprendizaje tanto de disciplinas de alto contenido teórico como para el aprendizaje práctico. Se trata de desarrollar en él la habilidad para facilitar y hacer agradable el proceso de aprender. En este sentido parece muy conveniente superar el arcaico manejo de las "didácticas generales" y "didácticas especiales" y organizar un área de trabajo en la cual se desarrollen las bases epistemológicas y psicológicas del aprendizaje, sus implicaciones y especificaciones para determinados contenidos y para diferentes etapas de desarrollo. Podría vincularse en este campo la relación entre el desarrollo histórico de la disciplina o contenido (matemáticas, geografía, etc.) con el modo como el ser humano aprende y las formas cómo, en consecuencia, este aprendizaje puede ser facilitado.

No todo está dicho al respecto; pero el futuro educador puede ser puesto al corriente del conocimiento que hasta el presente se ha alcanzado, y de ahí, él seguirá buscando nuevos caminos. Un mecanismo útil para sostener este proceso es el trabajo en equipo entre especialistas de áreas, alumnos-maestros y maestro en servicio. Se conjugan así de nuevo los tres aspectos (contenidos, experiencias y nuevas estrategias) a través de diferentes personas.

Es muy aconsejable que este trabajo se realice en torno a problemas, casos o situaciones reales y concretas. Esta es una clave para lograr la cohesión de este tipo de grupos de trabajo en torno al entusiasmo que despierta el comprometerse en la búsqueda de la solución a un problema, o el incremento del aprendizaje en un grupo concreto de personas. Aquí de nuevo, la "práctica" es el espacio donde el alumno-maestro puede realizar su aprendizaje. Nótese la diferencia entre este enfoque que supone una "práctica" en la cual profesores y alumno-maestro trabajan juntos para la solución de un problema y la otra "práctica" formalista en la cual el profesor supervisa y califica, el alumno-maestro busca como principal objetivo su aprobación, y el alumno real desaparece del mundo de interés de los dos primeros.

Hemos propuesto hasta aquí la articulación de varios elementos fundamentales que por lo general se hallan dispersos, si no en contradicción con los actuales programas de formación:

- Objetivos de la formación del educador.
- Bases teóricas de la educación: relación educación y procesos sociales, comunicativos y de aprendizaje.
- Rol del educador.

- Práctica docente.

- Rol del formador de educadores.

Estos elementos deben ser vistos y manejados estructurada y coheremente. Entre ellos hay una categorización pero también una retroalimentación. Su influencia en términos prácticos es simultánea y permanente. En este sentido, ninguno de ellos puede ser "neutral" en relación con los compromisos que la formación de los educadores tiene con la sociedad. Por ello, al hablar de "como" formar a los educadores, es decir de métodos, retomamos los otros aspectos pero tratando de precisarlos y acercarlos a la propia actividad del educador.

Un aspecto básico, por el poder que se ejerce a través de él, es la evaluación. La evaluación se ejerce en muchos programas de formación como el máximo instrumento de poder arbitrario por parte de la institución y del profesor o formador de educadores. Por causas posiblemente más ligadas con lo emocional que con la razón, los educadores tienden a reconstruir este esquema de autoritarismo y de juicio en su propia experiencia como evaluadores del aprendizaje de sus alumnos.

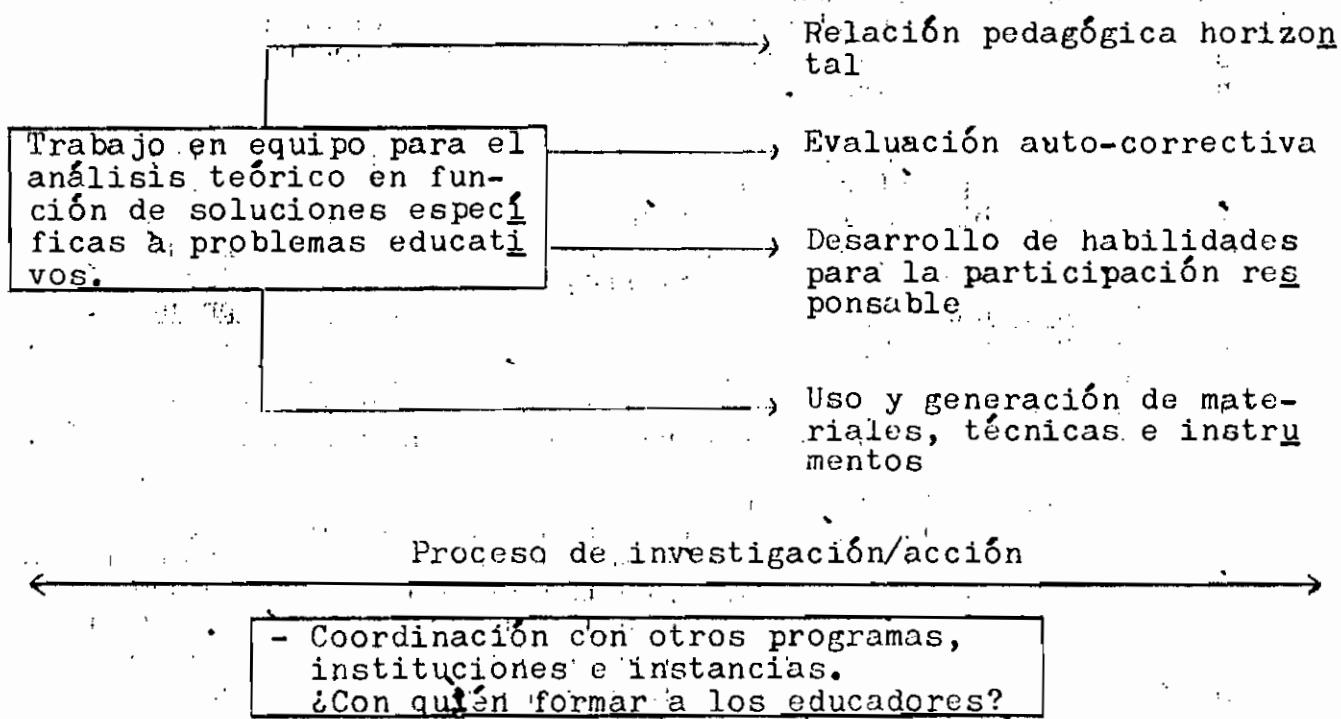
Aquí también el trabajo participativo, en equipo, en torno a problemas específicos puede ser la clave para romper con un obstáculo al cambio en la formación de educadores. Superado el problema de verse juzgado y a veces perseguido, y convirtiéndose en un participante del trabajo en equipo, el futuro educador está en la realidad aprendiendo a oír, a hablar, a buscar, a aprender. Y aprendiendo a aprender, el educador aprende a enseñar a aprender. La perspectiva se modifica y la evaluación pasa a ser de hecho un análisis del proceso para superar fallas y reforzar aciertos. Este es el meollo de muchas futuras correcciones en la educación.

Un elemento que deriva de lo enunciado en el párrafo anterior es la participación en el trabajo como mecanismo de aprendizaje. En el caso anterior tratábamos de un tipo de trabajo intelectual, conducente a formular estrategias o formas de actuar sobre un problema específico para resolverlo (tecnología). Vista así, esta estrategia nos lleva al reencuentro de otra estrategia metodológica fundamental que es la superación de la dicotomía entre teoría y práctica. El educador formado en el trabajo en grupo, en donde se analiza, se busca, se proponen soluciones y se compromete en estas soluciones, adquiere la habilidad para aplicar en la vida diaria los conocimientos y habilidades adquiridos.

La trascendencia que este desarrollo tiene en la acción posterior del educador es muy grande: podrá generar en sus alumnos

el verdadero sentido del trabajo, la relación positiva entre el aprender, el hacer y el ser. En el alumno se irá construyendo su propia forma de anализar las situaciones, comprenderlas, actuar sobre ellas y haciéndolo, ir construyéndose a sí mismo en el mejor sentido posible.

Dérivada de su formación, el educador tendrá así la disposición básica para el trabajo en equipo y para la efectiva participación. A partir de allí tendrán sentido muchas técnicas conocidas y disponibles que hay para facilitar la interacción en los grupos y la comunicación creativa; tendrá además el educador la base fundamental para generar nuevas técnicas similares o para propiciar la generación de ellas por parte de sus alumnos. El siguiente esquema sintetiza las principales líneas metodológicas para la formación de educadores:



De ninguna manera los nuevos educadores pueden ser formados en su caja de cristal distante de otros servidores del bienestar social.

Es evidente que lo planteado hasta aquí lleva necesariamente a la vinculación del educador en su proceso de formación, y por ende en el ejercicio de su profesión, a una positiva interacción con otros agentes del cambio social y de la recuperación cultural de las poblaciones marginadas.

No sobra sin embargo, proponer abiertamente la conveniencia de formar como educadores a tales agentes de cambio. Cuanto se ha dicho hasta acá conviene para la formación de todas las personas que pretendan promover la participación de las comunidades, en su propio proceso de recuperación. Las instituciones formadoras deben abrir sus puertas, a través de múltiples estrategias y cambios administrativos, a profesionales de otras disciplinas. Este es un factor fundamental en la renovación de los programas de formación, en el aprendizaje de la participación y del trabajo interdisciplinario y en la búsqueda de soluciones efectivas a la marginalidad de crecientes grupos de población.

Esta apertura de las instituciones formadoras puede llevar a:

- La vinculación de los programas de formación con los programas de actualización y perfeccionamiento, en un proceso constante de revitalización de la acción del educador.
- La utilización de experiencias que se han mostrado viables en las cuales se combinan formas presenciales y a distancia para el perfeccionamiento permanente de los educadores.
- Estrategias de comunicación a través de medios masivos, en los cuales las entidades de formación promueven en la comunidad la participación en el proceso educativo.
- La habilitación de diferentes agentes de servicio a la comunidad como educadores en zonas marginadas, a través de programas abiertos y desescolarizados pero con reconocimiento institucional.
- Articulación de las acciones de educación formal y no formal y su instrumentación a través de la formación de educadores hábiles para trabajar con la comunidad.
- Ofrecimiento de diferentes alternativas curriculares con un núcleo básico común pero con múltiples opciones, para el futuro educador (ejemplo: énfasis en educación y salud, en trabajo con adultos, en educación es-

- pecial, en educación y recreación).
- Ofrecimiento de diferentes alternativas de organización del programa de formación para propiciar la vinculación de la teoría con la práctica.

Un ejemplo puede ser la estructuración del programa en cuatro etapas: una etapa de formación inicial, con énfasis en adquisición de bagaje teórico y metodológico; una segunda etapa con énfasis en trabajo de campo con comunidades marginadas urbanas y rurales; una tercera etapa de análisis, comprensión y generación de alternativas de trabajo con comunidades marginadas y una cuarta etapa de profundización y complementación de trabajo de campo vinculando la reflexión teórica a proyectos realistas de investigación-acción participativa.

7. Actividad:

Analice el siguiente esquema que se propone para la organización de los programas de formación de educadores. Proponga para cada nivel unos objetivos, unos contenidos básicos y unas estrategias metodológicas derivadas de lo expuesto en el capítulo quinto.

