

## El docente y su formación: ¿el peor problema y la mejor solución en educación?\*

Agustín Fernández Santos\*\*

### Presentación

Las reformas educativas implementadas en las dos últimas décadas en América Latina, y concretamente en El Salvador, se han propuesto, como objetivo básico, mejorar la calidad de la educación que se ofrece en los diversos sistemas educativos de la región. Sin embargo, como relata el *Informe de progreso educativo en América Latina (2006)*<sup>1</sup>, persisten bajos niveles de aprendizaje, y señala, como una de sus causas, la crisis en que se encuentra la profesión docente.

Fullan, citado por Aguerrondo<sup>2</sup>, afirma que “la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación”. Sin lugar a dudas, no es ni el único problema ni la única solución, pero es un aspecto fundamental y crítico cuando se habla de calidad educativa. No se puede ni estigmatizar al docente ni focalizar en él todas las alternativas de solución en el plano educativo. El problema educativo hay que verlo desde una perspectiva holística y sistémica y no reducirlo a uno de sus elementos, el docente, aunque pueda desempeñar un rol fundamental en su solución.

El MINED ha priorizado en los últimos años el tema de la Formación Inicial Docente

\* Artículo elaborado con base en el estudio de Alas, S. y Fernández, A. (2007), *Enfoques del desarrollo profesional docente y su contribución al proceso de construcción social de la identidad de la carrera docente y de los profesionales de la misma* [Tesis para optar al grado de Maestría en Política Educativa], San Salvador: UCA.

\*\* Catedrático e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación, UCA. Correo electrónico: agustinf@buho.uca.edu.sv.

1. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2006). *Cantidad sin calidad: Un informe de progreso educativo en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
2. Aguerrondo I., “Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente”, conferencia en Basilea, 10-12 de julio de 2002.

y el Desarrollo Profesional Docente (DPD), en busca de implementar una política que permita mejorar la calidad educativa en nuestro país; pero los esfuerzos han pasado únicamente por el diseño y ejecución de diferentes programas y proyectos, no por la formulación de una verdadera política sobre la carrera docente. No se puede seguir pensando que la profesionalización de la docencia pasa, fundamentalmente, por el desarrollo profesional, entendido este, únicamente, como formación docente. Una política en este sentido debe priorizar el desarrollo de la carrera docente.

Esta tendencia también se advierte en el ámbito centroamericano, como lo muestra el documento sobre el nuevo modelo de formación y desarrollo docente para Centroamérica<sup>3</sup>, elaborado en forma coordinada por los países de la región. En este documento se afirma que “el desafío en el nuevo milenio ya no es reformar, sino transformar la formación docente, si realmente se desea contribuir a mejorar la calidad de la educación en el siglo XXI”<sup>4</sup>. Es más, habrá que redimensionar y resignificar la carrera, como el ámbito donde la formación y el desarrollo docente cobren su verdadero sentido.

La formación docente, sea esta inicial o en servicio, es un aspecto muy cuestionado en la actualidad, y es que dicha formación tiene profunda relación con el rol que el docente asume en el desempeño de su labor educativa. La profesionalización y, por ende, la construcción de la carrera profesional docente, pasa por el modo como los docentes y la sociedad perciben no solo su labor, sino, sobre todo, cómo se perciben a sí mismos personal y profesionalmente. Esta percepción está muy relacionada con su motivación, con su autoestima, con su identidad, con su valoración

social y con sus actitudes ante el ejercicio de su profesión.

En el presente artículo, se tratará de reflexionar y analizar los enfoques actuales de formación y desarrollo profesional docente, sin olvidar, por ello, que existen otros factores asociados a la calidad docente y educativa. Se considera que la transformación de los actuales enfoques educativos en la formación inicial y en el desarrollo profesional docente es fundamental para elevar la valoración social de la carrera docente y para resignificar la identidad profesional del docente en nuestro país. Los enfoques teóricos de formación docente están marcando el rumbo al desarrollo de la carrera docente, cuando debiera ocurrir al revés y ser esta la que proponga cuáles modelos de formación facilitarán la construcción de la carrera profesional docente que se desea.

### **1. Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente (DPD): continuidad entre ambos procesos o el desarrollo de la carrera docente**

Se habla de Formación Inicial y de DPD como procesos yuxtapuestos y diferentes, cuando se debiera hablar de desarrollo de la carrera profesional docente, donde se integren no solamente estas dos fases del proceso total, sino donde la concepción de dicho proceso sea la de un todo y único proceso: el desarrollo de la carrera profesional docente.

Las diversas fases del desarrollo de la carrera docente están atomizadas, sin coherencia y sin un eje integrador. El desarrollo de dicha carrera está centrado, fundamentalmente, en la formación inicial superior, en detrimento de la fase preprofesional, de los primeros años de docencia en los centros

3. Ministerio de Educación-Organización de Estados Americanos (2005). “Un nuevo modelo de formación inicial docente, desarrollo profesional y evaluación al desempeño en la subregión centroamericana”. San Salvador: MINED-OEA.

4. *Ibidem*, citando a Aguerro (1999).

escolares y de la fase en la cual el aprendizaje práctico-reflexivo y el aprendizaje colaborativo se constituyen en la fuente de actualización y de renovación de su rol de educador.

La carrera docente actualmente carece de una política pública integral (que incluya un sistema de acreditación de la formación, sistemas de incentivos al desempeño, política salarial, de rendición de cuentas, de evaluación, etc.) que ayude a construir un perfil de carrera docente digno y reconocido ante las demás profesiones. No hay una identidad gremial adecuada que se exprese en forma de organizaciones que posibiliten y promuevan la valoración social y el conocimiento de dicha profesión.

La carrera profesional docente no ha logrado crear espacios de debate público, de divulgación y de producción intelectual, que generen en la sociedad una imagen con una identidad propia y relevante, atractiva para los mejores estudiantes. Esta situación se agrava al compararse con los demás gremios profesionales, los cuales están colegiados, poseen clubes y una identidad social que construyen colectivamente de forma sistemática.

## 2. La carrera profesional docente

A pesar de que no existe una definición explícita sobre la carrera docente, la Ley de la Carrera Docente establece, en el artículo 14, que “la docencia es una carrera profesional”. A esta se accede a través de los estudios de formación inicial, realizados en un período de tres años, durante los cuales se propone una especialización y profesionalización. Al completar estos estudios, maestros y maestras deberán participar continuamente en procesos de actualización y perfeccionamiento docente<sup>5</sup>.

Existen diferentes concepciones acerca de la carrera docente. Estas son producto de una construcción social que se manifiesta

a partir de la interrelación entre distintos aspectos que forman parte de los procesos a través de los cuales se llega a ser docente: el enfoque educativo y las experiencias de formación inicial, la cultura institucional y la cultura docente una vez se inicia la práctica en servicio en el sistema educativo, las percepciones y demandas que la sociedad plantea a la carrera docente, las transformaciones que operan en los sistemas educativos y en los campos de conocimiento, la ideología que prevalece en las autoridades de gobierno.

Actualmente, se ha modificado la visión de la carrera como un proceso que concluía con la formación inicial o superior, que concebía a los docentes como poseedores de saberes acabados, transmisores de dichos conocimientos que no necesitaban de procesos de renovación pedagógica. En este marco, la formación en servicio era planteada con propósitos de perfeccionamiento y especialización en determinadas áreas de las ciencias, con la cual los docentes ganaban un carácter de especialistas cuyo campo de actuación es, esencialmente, el ámbito de la escuela.

Desde esta perspectiva, y de forma reduccionista, la carrera docente se concibe como un proceso de desarrollo profesional que continúa a lo largo de la vida, en el cual los docentes pueden ejercer el rol fundamental encomendado por la sociedad, como es la formación educativa de los ciudadanos, a partir de la cual se pueda alcanzar el desarrollo cultural, social, político y económico de los pueblos.

Para lograr este cometido, es fundamental considerar, desde una perspectiva sistémica, otros aspectos que determinan o influyen en la profesionalización de la carrera docente: el sistema de salarios e incentivos, las políticas y programas de formación y desarrollo profesional, las condiciones de trabajo, la certifica-

5. Asamblea Legislativa de la República de El Salvador (1996). Ley de la Carrera Docente. Decreto Legislativo n.º 665, 7 de marzo de 1996; y Reglamento de la Ley de la Carrera Docente. Decreto Ejecutivo n.º 74, 7 de agosto de 1996. San Salvador: Asamblea Legislativa.

ción, el reconocimiento y la valoración social de la profesión.

Los enfoques que han sustentado los procesos de formación y desarrollo profesional docente hasta el presente, según Tardif (2004)<sup>6</sup>, han respondido a planteamientos y a visiones del quehacer del docente que no dan respuesta a los requerimientos y expectativas actuales de la sociedad sobre el rol de este. Dichos planteamientos evidencian reduccionismos peligrosos que pueden limitar el desarrollo profesional de la carrera docente en el futuro.

El enfoque que ha dominado la formación docente y el DPD ha sido el academicista y tecnocrático. En nuestro país, tanto la formación inicial como la formación continua se han concebido desde una perspectiva disciplinar encaminada a formar al docente para desempeñarse con eficacia dentro del aula, para ser un especialista.

Al centrar la formación del docente en el desarrollo de capacidades técnicas y disciplinares, se han olvidado otros saberes estratégicos que el docente debe dominar: la gestión escolar, la vida en la escuela, la investigación, la producción de conocimiento, el desempeño e interacción con sus colegas, la integración a la comunidad educativa, la interacción con su entorno social, el desarrollo de su carrera profesional, etc. (Tardif, 2004)<sup>7</sup>.

El enfoque economicista de la educación ha cobrado mayor fuerza en los últimos años, influenciando las bases filosóficas, sociológicas y epistemológicas de la misma, de tal modo que existe un cambio importante en su definición: la dimensión humana queda relegada a la dimensión económica en función de lo

“productivo”, del “formar para la producción”. Con este enfoque, se han diseñado los planes de formación a todo nivel, inclusive los procesos de desarrollo profesional docente, que continúan centrándose en el perfeccionamiento de la didáctica y el conocimiento de las disciplinas desde una serie de asignaturas inconexas, atomizadas y descontextualizadas que refuerzan la visión del docente como un simple aplicador de técnicas y de conocimiento, y, por tanto, limitando en los maestros y las maestras un papel más activo y protagónico en la construcción del conocimiento y en la formación de sentido crítico. Se ha carecido de un enfoque global integrador que les dé significado.

### 3. Enfoques y modelos de formación docente

A finales del milenio anterior<sup>8</sup>, ante la preocupación creciente por la deficiente calidad de los sistemas educativos, se cuestionaron los modelos de formación docente, en la mayoría de sus componentes: currículo, el rol y el estilo de los formadores de docentes, la fundamentación teórica y metodológica, hasta la ausencia de una política integral para el desarrollo de la carrera docente y, por tanto, la profesionalización de los educadores.

Cuando se analizan los modelos de formación docente surgen algunas preguntas: ¿cuáles son las fuentes y los fundamentos teóricos de estos modelos?, ¿cómo se llegó a la definición de estos modelos?, ¿cómo estos modelos de formación docente son pertinentes a las demandas sociales, culturales y económicas de las sociedades?, ¿cómo orientan estos el desarrollo de la carrera profesional docente?

6. Tardif, M., *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones, 2004.

7. *Ibidem*.

8. Lella, C., “Modelos y tendencias de la formación docente”, I Seminario-taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formulación. Lima, septiembre de 1999.

Al revisar la historia del pensamiento pedagógico<sup>9</sup>, se puede constatar que la definición de los modelos de formación docente ha sido producto de las aportaciones provenientes de teóricos, expertos e investigadores que no han estado directamente ejerciendo la docencia. Se trata de contribuciones a la educación desde las perspectivas psicológica, filosófica, sociológica e inclusive antropológica. “Son pocos los modelos que han surgido desde el campo educativo o que han sido aportes de los propios educadores”<sup>10</sup>.

Un aspecto clave es que, en algunos de estos modelos, los docentes se ubican como consumidores de las teorías pedagógicas de los “expertos”. Lamentablemente, existe muy poca producción pedagógica vinculada directamente a las prácticas educativas y a las reflexiones del profesorado. Precisamente, esta situación ha determinado un rasgo fuerte en la identidad de la carrera y del rol docente, incidiendo directamente en la concepción de la docencia como pseudoprofesión o profesión de menor categoría.

Los modelos educativos actuales son una combinación compleja de varias tradiciones académicas, de influencias ideológicas hegemónicas que se supeditan a los sistemas económico-sociales y educativos de la época. Esto tiene una influencia importante tanto en la formación inicial como en la formación en servicio.

Un modelo o paradigma de formación docente es, para Zeichner, en Puigdemívol (2003)<sup>11</sup>, “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado”.

El mismo autor retoma de Feiman Nesmer (1990), la aclaración de que toda orientación conceptual o paradigma de la formación del profesorado contiene una serie de ideas sobre sus finalidades y los medios para conseguirlas, e incluye una determinada manera de entender la enseñanza y el aprendizaje y un modelo o teoría del aprender a enseñar.

Con base en los trabajos realizados por Feiman Nesmer, Imbernón, Pérez Gómez y otros<sup>12</sup>, se describen los modelos de formación docente.

### 3.1. Modelo de orientación académica

Se basa en los contenidos académicos y disciplinares que el profesorado deberá transmitir. El maestro es concebido como un especialista en las diversas materias, y su formación se dirige sobre todo a la adquisición y dominio de las disciplinas cuyo contenido debe transmitir. La calidad de la formación se valora en tanto la adquisición de ese contenido. El aprendizaje, tanto del alumnado como del profesorado, consiste en la acumulación de conocimientos.

Con esta orientación, se quiso paliar la supuesta falta de conocimientos de los docentes en las materias que debían transmitir, según Liston y Zeichner (1991), citados por Puigdemívol (2003)<sup>13</sup>. La función básica del docente es la de transmitir el conocimiento que ha acumulado la humanidad (Pérez Gómez, 1992). Se concibe al profesor como un especialista y se defiende que, cuanto más domine el contenido, mejor lo podrá transmitir. No existe división entre el saber y el saber enseñar, concede poca importancia a la didáctica y a la formación pedagógica del profesorado.

9. Macías Comparán, S., “La crisis de los modelos en la formación docente”, *Observatorio Ciudadano de la Educación*, n.º 150, vol. V, febrero de 2005.

10. *Ibidem*.

11. Puigdemívol, I., “Planeación y gestión del currículo en la formación inicial del profesorado”. San Salvador: MINED, 2003.

12. *Ibidem*.

13. *Ibidem*.