

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES SOCIALES^{1, 2}

César Pérez-Jiménez (*)

SÍNTESIS: La formación permanente de docentes se plantea como una estrategia de cambio educativo empleada con éxito en distintos escenarios educativos. La preocupación se centra en asumir una posición coherente del desempeño pedagógico, que esté en armonía y sea recíproca con los desarrollos globales característicos del nuevo orden social, situación que ha demandado el análisis de la práctica pedagógica sobre la transformación de los saberes pedagógicos disciplinares en saberes sociales para el desarrollo cultural. Por tanto, se tiene como propósito reflexionar sobre el rol de la escuela como lugar de trabajo, considerando su valor organizacional, y la docencia como profesión sociocultural y como base de la formación docente centrada en saberes sociales. Se concluye que una propuesta de transformación curricular efectiva y contextualizada histórica y culturalmente, debe partir del análisis del currículo como producto cultural, consecuencia de la reflexión sobre los significados que se transmiten mediante las distintas prácticas histórico-culturales.

37

SÍNTESE: *A formação permanente de docentes se apresenta como uma estratégia de mudança educacional empregada com êxito em diferentes cenários educativos. A preocupação se centra em assumir uma posição coerente do desempenho pedagógico, que esteja em harmonia e seja recíproca com os desenvolvimentos globais característicos da nova ordem social, situação que tem demandado a análise da prática pedagógica sobre a transformação dos saberes pedagógicos disciplinares em saberes sociais para o desenvolvimento cultural. Portanto, tem-se como propósito refletir sobre o papel da escola como lugar de trabalho, considerando seu valor organizacional, e da docência como profissão sócio-cultural e como base da formação docente centrada em saberes sociais. Conclui-se que uma proposta de transformação curricular efetiva e contextualizada histórica e culturalmente deve partir da análise do currículo como produto cul-*

¹ Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Venezuela, mayo de 2003.

² Resultados preliminares del proyecto de tesis doctoral «Formación permanente de docentes centrada en saberes sociales».

(*) Psicólogo y psicopedagogo, master en Educación Especial y Rehabilitación, diplomado por el Curso Experimental para la Formación de Docentes en el Enfoque CTS de la OEI, candidato a doctor en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia, Venezuela.

tural, consequência da reflexão sobre os significados que se transmitem mediante as distintas práticas histórico-culturais.

1. RAZONES PARA EL ANÁLISIS

La formación permanente de docentes es un tema que ocupa a diversos expertos en educación y en áreas afines en la investigación y desarrollo de políticas, modelos y tendencias orientadas a mejorar la profesionalización de la docencia, con el interés central de estimular la excelencia del proceso pedagógico, fundamentalmente en esta época de cambios culturales, históricos y sociales, que se perfilan como determinantes del devenir cultural, histórico y social de diversas partes del mundo, donde «todos demandamos y reconocemos la necesidad de la formación, sobre todo en un mundo en que la información nos llega con más facilidad, y, por tanto, nos hace ver cuánto desconocemos y deberíamos o nos gustaría saber» (Marcelo, 1999, p. 13).

En efecto, la formación permanente de docentes es tratada como un punto neurálgico en el desarrollo de las reformas educativas que protagonizan el escenario pedagógico latinoamericano desde hace más o menos una década. En este contexto, diversos organismos gubernamentales y otros de carácter multilateral han hecho propia y prioritaria la investigación orientada al análisis y a la prospectiva de la formación permanente de docentes, como estrategia que favorece el desarrollo educativo regional y local.

Desde tal perspectiva, la investigación relacionada con la formación permanente de docentes se ha desarrollado en un marco occidentalizado, creando de alguna manera un sesgo cultural que ha sido notable en el desarrollo de las políticas en esta área para América Latina. En esencia, la diversidad cultural de nuestros días ha llevado a replantear la legitimidad de la educación dentro de la narrativa del desarrollo que sustenta las diferentes prácticas sociales, con énfasis en la transformación cultural.

No obstante, la dialéctica global-local está orientada a aclarar la imagen del latinoamericano en el contexto de la globalización, redefiniendo los roles y las prácticas sociales de los distintos actores con prom etidos con el desarrollo del capital social en el siglo XXI. Así mismo, está planteada para interpretar la reinención de la realidad de las relaciones dadas entre las naciones y las sociedades, lo que ha dado

a entender la ocurrencia de diversos procesos que han acelerado la existencia de un mundo cada vez más diverso, heterogéneo y llevado a aceptar la diversidad cultural como un común denominador de las prácticas sociales cotidianas.

Esta situación demanda la participación activa de los miembros de los distintos sectores de la sociedad, quienes, desde la incorporación de sus representaciones sociales a las prácticas, se convierten en transformadores de la sociedad del nuevo orden. De acuerdo con los estudios culturales actuales, es válido afirmar que la educación, la escuela y el educador, están obligados a asumir un nuevo rol como actores sociales y como ciudadanos comprometidos en mejorar la calidad de los procesos educativos.

Vista desde esta perspectiva, la formación permanente de docentes debe ser explicada desde la relación entre lo global y lo local, como elemento fundamental que define sus características más elementales. Dicho de otro modo, si se considera la educación como eje rector de las transformaciones culturales y sociales, se puede asumir con toda propiedad que la formación permanente de docentes es la estrategia que promueve tales cambios con mayor efectividad, contribuyendo así a la transformación social y cultural.

Esa posición permite sustentar las características de la formación permanente de docentes en el contexto cultural que predomina en la actualidad latinoamericana, y orienta los diversos estudios en el área pedagógica. Tal caracterización conduce a la revisión sistémica que posiciona la formación permanente como un todo dinámico e interconectado, donde sus elementos se complementan en una red de relaciones que coadyuva a la mejora del proceso educativo global y local.

Por tanto, el propósito de esta discusión es vincular la formación permanente de docentes con los desarrollos globales, de cara a satisfacer las demandas locales que ameritan la construcción de identidades y de valores socioculturales básicos para la transformación del conocimiento, del currículo y de las prácticas pedagógicas. Con dicha finalidad, su estructura estará en vías de establecer conexiones entre la globalización y la educación como marcos de referencia para la explicación del nuevo orden social, que servirá de sustentación a la construcción de saberes sociales y a la expedita legitimación de valores socioculturales y de identidades.

2. GLOBALIZACIÓN + EDUCACIÓN

Los procesos de globalización son piezas fundamentales en el análisis de las prácticas sociales y de las redes de relación que se establecen entre los actores sociales y las dinámicas que desarrollan (Agudo y Mato, 2000). Al respecto, es notorio el análisis de los entramados sociales como elemento rector de las explicaciones que devienen a propósito de los procesos de globalización, y, sobre todo, de aquellos escenarios que sirven de base para el desarrollo de estos esquemas de relación. Siendo así, la educación se asume como un escenario que promueve la mediatización de saberes sociales y de identidades que se materializan en el currículo.

De acuerdo con Gimeno (2001), la educación constituye una de las prácticas sociales más antiguas e importantes en las transformaciones histórico-culturales que han acontecido a través de las épocas. La educación es pilar fundamental para la formación de la conciencia social, y para el ordenamiento científico de la construcción de saberes desde lo sociocultural (Vázquez y Graterol, 2001).

En ese sentido, es necesario establecer puntos de relación entre los procesos de globalización y la educación, sobre todo desde la perspectiva que le corresponde a ésta última para encarar los desafíos globales que le permiten vehicular la legitimación del desarrollo sociolocal en las prácticas pedagógicas que les competen a los actores implicados. Desde dicha perspectiva, los docentes adquieren un posicionamiento importante en las discusiones sobre desarrollo educativo local, pues asumen el papel de estar entre los protagonistas activadores del cambio histórico-cultural básico para el desarrollo del capital social. Eso conduce a plantear que la formación permanente debe enfocarse desde un marco de análisis estructural, que permita la explicación de los elementos constituyentes desde su representación como totalidad.

40

2.1 SOBRE GLOBALIZACIÓN

Agudo (2000, p. 44) sugiere que la globalización está determinada por la «creciente intensificación de vínculos e interconexiones, por distintos medios, entre las distintas partes del mundo». Esta interrelación provoca que lo sucedido en una parte del planeta ejerza influencia o algún impacto en otra parte del mundo, sin considerar la cercanía o la distancia o la razón de ocurrencia de lo sucedido. Así mismo,

dicha posición concuerda con las tendencias históricas de la modernidad, que plantea «la unificación mundial de los espacios sociales desde los cuales la multiplicidad es subsumida en la unidad» (Ibídem, p. 47).

De ahí que surjan categorías definitorias que denotan una singular asimetría, consecuencia de los procesos de globalización, representada por la distinción relativa entre lo global y lo local como una oposición, lo que viene a cuestionar de manera directa la utópica unidad que predica la globalización. En este contexto, es útil apuntar que el efecto de la globalización ha sido celebrado desde la perspectiva de la vinculación de distintos saberes que han fomentado la integración planetaria (Coronil, 2000). Además de que la globalización unifica dividiendo, facilita la imposición de las distintas relaciones de poder que destacan la aparición y la existencia de los poderosos y de los otros, lo cual dista de la condición humana planteada por Morin (2000), y, sobre todo, de la enseñanza de esa condición humana.

Pues bien, si la globalización se considera como un conjunto de procesos de carácter plural y multidimensional que determina las configuraciones estructurales de las distintas prácticas sociales, entre ellas las de orden cultural, existe un discurso homogeneizador de las prácticas de significación cultural que procura la participación de todos bajo un mismo patrón de comportamiento, que responde a las hegemonías de poder en distintos sectores cotidianos (conocimiento, información, tecnología, producción, consumo).

Según tal parecer, el desarrollo educativo está determinado por distintos factores, que, por el solo hecho de asumir el sentido de pertenencia a la «aldea global», hace que adquiera un valor distintivo como rasgo del devenir cultural. Eso si se toma en cuenta la sobrevaloración que se ha atribuido a los *mass media*, al desarrollo de nuevas tecnologías y a la sociedad del conocimiento.

Las evidencias anteriores demuestran que la educación, la escuela y los educadores, se han visto envueltos en un vertiginoso ir y venir de desarrollos sofisticados de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), lo que ha llevado a reflexionar sobre la necesaria reestructuración del pensamiento pedagógico en el momento actual. Por eso surgen reformas educativas forzadas a vincularse con tales desarrollos, sin contar muchas veces con el contexto cultural, histórico y social que les sirve de marco de referencia.

2.2 SOBRE LA RELACIÓN GLOBALIZACIÓN-EDUCACIÓN

La globalización ha producido un efecto singular en la educación, en la escuela y en los docentes. Para unos ha sido positivo, ya que ha permitido el crecimiento de una sociedad destinada a la construcción de saberes vanguardistas que se legitiman con los desarrollos tecnológicos contemporáneos, y genera un incremento de la producción tecnocientífica. Para otros el efecto ha sido negativo, porque ha significado aumentar la velocidad en una carrera muy competitiva, y, más que incorporarse a los nuevos grupos de saberes, sus participantes han elegido separarse como consecuencia de un analfabetismo tecnológico que limita sus posibilidades de participación en las actividades globales, alejándose cada vez más de los saberes sociales que facilitan la incorporación a los desarrollos histórico-culturales actuales.

Pero más que preguntarse si la globalización ha sido positiva o negativa, y aunque haya miles de respuestas, la reflexión más importante debe girar en torno a cómo se han involucrado los actores sociales en las distintas facetas del desarrollo del capital social en estos tiempos. Así, el cuestionamiento apuntaría a cómo sería la participación de otros actores sociales en un mundo que se mueve según el discurso producido por el binomio dominio-exclusión. Esto lleva a repasar con detenimiento las distintas facetas del desarrollo educativo desde la dialéctica global-local, y a la reflexión sobre los contenidos curriculares que actúan como mediadores de las relaciones sociales que se plantean en la formación integral de todo ser humano.

Desde el contexto global, la educación debería enfatizar la comprensión de un mundo cambiante y la consolidación del juicio sociocultural, como elementos que pueden aliviar la penosa influencia de los medios globales en el crecimiento de nuestra sociedad. La intención de una globalización esperanzadora debe estar centrada en disminuir o en evitar la «concentración del saber y del poder en unos pocos, exclusión de los débiles, profundización de las diferencias, inversión de valores» (Pérez-Esclarín, 2000, p. 89).

La modificación de la educación bien podría iniciarse desde una transformación de sus actores, sobre todo del propio docente, si está inmerso en una escuela cuya dinámica se oriente al desarrollo de aprendizajes que le permitan consolidar su función primordial: crear una conciencia social que facilite la convivencia de los unos con los otros.

La educación siempre se plantea para establecer y consolidar vínculos sociales procedentes de referencias comunes entre las personas, con énfasis en el desarrollo del ser humano en su dimensión social (Delors, 1996). Significa replantear «la praxis educativa para construir el saber histórico con pertinencia social, [lo cual] amerita proponer estrategias de articulación a proyectos políticos, socioculturales, comunitarios, orientando los aprendizajes a la formación de la identidad individual y colectiva» (Vázquez y Graterol, 2001, p. 5).

En este contexto, la formación permanente de docentes ha encontrado el respaldo sustancial de investigadores de diversas disciplinas, quienes han destacado su incalculable valor y su efecto sobre el desarrollo educativo. Eso implica una reinención de la escuela y de la profesión docente en el marco de un nuevo orden de la episteme moderna (Santos, 2000 y Braslavsky, 1999).

En tal sentido, la escuela como institución social es el producto de la modernidad; es una institución mediadora de poderes y de conocimientos que permite la consolidación de un sistema relacional de saberes unificados y homogéneos. Sin embargo, la dogmatización de paradigmas ideológicos propios de la modernidad, ha llevado a la escuela y a sus actores a repensar su rol en la construcción de un nuevo sentido de ciudadanía y de valores socioculturales que respondan a las exigencias de un nuevo orden social.

La escuela se convierte en el escenario de la acción pedagógica –y los docentes en algunos de sus actores–, como «la pieza fundamental de cualquier proceso que pretenda una innovación real de los elementos del Sistema Educativo [...] ya que es el ejecutor de las propuestas educativas» (Ferreres e Imbernón, 1999, p. 10), sobre todo en esta época de cambios de estructuras culturales que pueden ser riesgosos, desviadores, y, a veces, abusados (Matsuura, 2000).

A través de esta perspectiva, la escuela debe ser reinventada desde la concepción que la define como un lugar para aprender y como una estructura cultural de desarrollo. Es necesario revisar algunos de esos procesos culturales que determinan la situación de la formación permanente de docentes en el marco de la modernidad.

La escuela como institución social, y los docentes como algunos de sus protagonistas, son productos de la modernidad, y, a partir de la relación entre ellos, se desarrolla un conjunto de saberes y de poderes

culturalmente legitimados y mediados por la razón social del conocimiento. Esto conduce a replantear la acción social y cultural que se le atribuye y se le ha atribuido a la educación desde la perspectiva de la modernidad, asumiéndose que ésta debe estar orientada a la legitimación social de los saberes socialmente construidos como vía para la consolidación de las identidades individuales y colectivas, sobre todo desde la cosmovisión latinoamericana.

De esta forma, la educación, habiendo pasado de ser individual a ser masificada como rasgo moderno preponderante, pretendía abrir espacio a lo culto, participando de manera directa en la fractura cultural que se producía en América Latina a propósito de la modernidad. La educación buscaba, desde la modernidad, elaborar un proyecto global que permitiera sustituir lo tradicional y antiguo por elementos que definieran unos rasgos culturales y socioeconómicos homogéneos en un contexto diverso (García Canclini, 1989). La educación se relaciona con la cultura como ilustración de la modernidad, y se dirige hacia un estilo de ciudadanía con la pretensión de explicar al individuo, en el marco de sus relaciones con los otros, la construcción de su identidad en sociedades anárquicas (Gimeno, 2001).

Así, la globalización se ha constituido como espacio social que ha perpetuado la diferencia y la exclusión. Esto ha elicitado la redefinición de la cultura latinoamericana a partir de las marcas que han dejado sus diferentes procesos de hibridación (García Canclini, 1999), y en ese proceso de redefinición se ha evidenciado una fuerte transformación de la noción de espacio, que ha sido una consecuencia más del occidentalismo. De esta manera surge una nueva interpretación de la realidad latinoamericana, que sirve de base para la construcción social de identidades, de la que no queda exenta la educación.

Ese proceso globalizador, cuyo dominio es de Occidente sobre los Otros, ha hecho que la educación sea un blanco vulnerable, y, en muchos casos, se ha visto expuesta a transformaciones desmedidas y carentes de significado cultural; ejemplo de ello son las reformas educativas en Latinoamérica.

Así se deja ver que, lejos de pensar en la globalización como panacea, es importante no desatender sus bondades –ya conocidas por todos– y sus trampas, por lo que cabe preguntarse: ¿hacia dónde va la educación en tiempos de globalización? ¿cómo orientar la formación permanente de docentes en este marco cultural? Y es aquí cuando,

partiendo de la concepción moderna de la educación, se va perfilando un horizonte de reinenciones de esta estructura cultural.

3. DEL NUEVO ORDEN SOCIAL A LOS SABERES SOCIALES

Para Matsuura (2000), la educación debe contribuir al desarrollo de la participación equitativa y responsable en la globalización cultural. Ver al mundo constituido por un conjunto dinámico, integrado e interconectado de saberes, ayudará a legitimar las identidades locales que se forman al aceptar la diversidad cultural e ideológica. Obviamente, esta formación legitimizada de identidades está subsumida en la evolución de los procesos de globalización, y está vinculada directamente con el desarrollo de las NTIC.

Pareciera que lo global implica la adopción de un esquema único de pensamiento, que tiene como propósito la conducción del mundo en torno a las igualdades culturales e ideológicas con un fuerte impacto en los procesos de identidad. Sólo cabe preguntarse: ¿cómo participan los países en vías de desarrollo? o ¿éstos países no son parte de la aldea global? Claro que esta polémica es un tema inconcluso que se escapa del objeto de análisis de la discusión, aunque es válida a la hora de plantear algún tipo de transformación estratégica del nuevo orden social y de la formación permanente de docentes.

Lo que importa ahora es precisar los valores que tiene la estructura social actual y el impacto que ha generado en el escenario educativo, centrándose sobre el docente que se requiere para la nueva era.

A las claras queda planteado el divorcio entre lo que es la sociedad de la información, la apropiación de las NTIC y el desarrollo educativo, sobre todo si se parte de la idea de que la educación debe fortalecer el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social, velando por el mantenimiento y la consolidación del vínculo social (Delors, 1996). Aún más incoherente resulta en el marco global, si se atiende al planteamiento de Delors sobre los cuatro pilares para la educación, que señalan que ésta debe estar orientada a la consolidación de una integración de saberes socialmente construidos que permita la equidad y la participación de todos a partir de distintos tipos de aprendizaje, o sea, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir

juntos y aprender a ser, siendo el último el valor que actúa como conector de los otros y como consecuencia de estos.

Desde tal perspectiva, la educación o la educación global debe convocar el concurso de los distintos actores sociales, para desarrollar una plataforma que genere la participación democrática en la construcción de la noción de ciudadanía y de una identidad más social, que permita la aceptación de la diversidad como algo normal. «No se trata de enseñar preceptos en forma de códigos rígidos que pueden caer en un adoctrinamiento, sino de hacer de la escuela un modelo de práctica democrática» (Delors, 1996, p. 65).

De esta forma, el devenir del siglo XXI está señalado por un centro ideológico que afecta a la educación y a sus actores. Se trata del sistema de pensamiento en el que se fundamenta la estructura del nuevo orden social. Para entender dicha idea habrá que aceptar, de una manera o de otra, que el actual modo de vida está mediatizado por el conocimiento, constituyéndose en una de las fuerzas que impulsan la economía moderna; las otras dos son las finanzas y el capital social (Feito, 2001). Tal estructura del mundo de vida demanda un nuevo orden educativo.

Según la opinión de diversos autores (Delors, 2001; Gimeno, 2001; Pérez-Esclarín, 2000; Feito, 2001 y Touriñan, 2001), la educación debe replantear su rol, donde lo que se busca es que el aprendizaje actúe como un ser genérico, guiado por la supervivencia, cuya fuente de ingreso quedará descartada dentro de lo que se ha llamado el sistema global. La educación debe abandonar su carácter hiperdisciplinar, formando al alumno según la estrategia de transformarlo en un ser autoprogramable que pueda responder a distintas demandas de manera coherente, y satisfacer las necesidades de las redes a las que pertenece (Feito, 2001 y Castells, 2001).

Esto adquiere mayor importancia cuando se considera que la educación y sus actores se mueven en una topografía especial, que asume un carácter diferenciador del espacio en el que se desarrollan las prácticas sociales. Hargreaves (1999) logró conciliar la relación entre tiempo y espacio a través de la descripción de las geografías sociales, que están determinadas por el espacio físico-simbólico donde suceden las diversas construcciones humanas, aquellas de carácter social y cultural que perfilan el quehacer del mundo de vida.

Hoy el espacio electrónico es el que predomina dentro de las geografías sociales en las que se desenvuelve el ser humano, y, por ende, se convierte en un nuevo espacio educativo. La educación debe generarse en un espacio que se formule en función de las demandas de las nuevas redes que conforman la estructura social; de ahí que en la actualidad se hable de aprendizaje electrónico, que ha sido una propuesta de la Unión Europea para impulsar el uso de las NTIC en los procesos de educación y de formación (Echeverría, 2001).

De acuerdo con Bolívar (2001), la educación debe ser considerada un entramado conceptual de relaciones entre lo funcional y lo estructural, al ser asumida como un fenómeno humano-social que implica que se vea como un sistema relacional con actores y con acciones claramente definidos. Eso implica asumir la complejidad de la educación como un elemento organizador y rector de la práctica pedagógica, y abrir las puertas de la conciencia escolar a la trascendencia de la dinámica implícita en la propia educación. Es decir, la complejidad de la educación no puede ser vista sólo por sus rasgos determinantes, sino que esa mirada va más allá del qué se debe enseñar. Se debe considerar la complejidad de la educación «en el campo más genérico y trascendente de cómo se conciben al sujeto y a las relaciones educativas. Porque no en vano se educa teniendo siempre *in mente* una determinada imagen del ser humano conformadora, al igual que conformada, de ciertas creencias, actitudes y valores» (Asensio, 2000, p. 43).

Desde ya se señala la necesidad de un docente que esté conectado con la valoración de la historia y de la cultura como elementos estructurales que dan coherencia a la práctica pedagógica, y que pueda percibir la complejidad que representa la labor de enseñar. Esto es, un docente que participa en la educación percibirá la complejidad de ésta y de cómo se mueve dentro de un sistema que la organiza y le otorga una estructura que se dirige a satisfacer las necesidades y requerimientos de aquellos que consideran la escuela como el escenario central de la educación, y al docente como el emisor de la cultura, si bien lo cierto es que ya el docente no dispone del monopolio de la transmisión del saber (Carbonell, 2001). De tal modo, la educación, la escuela y el docente están en el umbral de una experiencia cumbre que los acerca a la amplitud de los límites de la práctica pedagógica.

La formación permanente de docentes se ha constituido, para diversos investigadores y actores implicados en el desarrollo educativo, en una piedra angular para el fortalecimiento de la práctica pedagógica.

No obstante, habrá que considerar algunos elementos que condicionan la esencia y la práctica de la formación permanente de docentes en el marco de una sociedad que se ha transformado a partir del surgimiento del repunte tecnológico.

4. CLAVES PARA LA COMPRESIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES

La formación permanente de docentes se perfila como una estrategia que facilita la intervención sobre lo pedagógico, directamente desde lo que compete a la práctica profesional del profesor: la enseñanza. Más aún, cuando se parte de la idea de que el docente es el artífice realizador de lo que hoy se tiene como realidad educativa en el marco de una sociedad cognitiva, donde existen condiciones emergentes que han transformado la estructura social que predominaba hasta hace una veintena de años (Castells, 1997; Delors, 1996 y Escudero, 1998). De ahí que para diversas organizaciones multilaterales sea prioritario concentrar esfuerzos que favorezcan la estabilización del sistema educativo, de sus actores y de sus procesos, como partes transformadoras de la estructura social del nuevo orden.

48

En este sentido, la formación docente se ha convertido en foco para el establecimiento de propuestas de intervención sobre el docente como uno de los actores del proceso pedagógico. La OEI ha sido una de las organizaciones que ha concentrado esfuerzos en el tratamiento de este tema desde una perspectiva crítica: ha propuesto un informe sobre el estado de la formación continua de docentes de sus Estados miembros (OEI, 1999).

En líneas generales, el contenido que sustenta este informe versa sobre los aspectos políticos, normativos y objetivos, y sobre estrategias y perfiles del docente que se derivan de la formación continua, lo que significa que el análisis planteado obedece a las relaciones internas entre lo político y lo normativo para la generación de objetivos y de estrategias que conduzcan a la propuesta de un perfil óptimo del docente centrado en su formación continua. Los aportes más significativos giran en torno a los aspectos político-normativos que se circunscriben a cada país, considerando sus realidades políticas, sociales e histórico-culturales como determinantes de la acción que se pretende emprender, en

función de la atención al docente como profesional comprometido con las transformaciones sociales y culturales actuales.

Los resultados del informe señalan diversas posiciones que sólo dependen de la situación político-social de cada país, encontrándose que se pueden enmarcar, de acuerdo con las estrategias que asumen, en países con estrategias de formación permanente de docentes avanzados; países con estrategias de formación permanente de docentes en desarrollo; y países que se inician en la formación permanente de docentes (ver tabla 1). La situación denota un tratamiento de ésta formación centrado en las condiciones y en los intereses sociopolíticos particulares, lo que genera una ruptura del sistema educativo desde una concepción integradora de la realidad latinoamericana. No obstante, vale la pena mencionar que existen otras propuestas de formación permanente de docentes propias del bloque occidental, que son, con mayor certeza, más prometedoras que las analizadas por la OEI.

TABLA 1
Grupos de Estados miembros de la OEI según estrategias de formación permanente de docentes

Grupo	Categorías	Criterios	Países involucrados
A	ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES AVANZADAS	Se contemplan los países que han implementado estrategias de formación permanente de docentes a través de redes y sistemas que obedecen a políticas del Estado, que incorporan las NTIC, y que, además, cuentan con la participación de organismos multilaterales y con las instituciones de educación superior; tales estrategias son de carácter emergente y permanente.	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Nicaragua.
B	ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES EN DESARROLLO	Se contemplan los países que han desarrollado estrategias de formación permanente de docentes por iniciativa propia, con escaso apoyo del Estado, y que se gestionan de acuerdo con contenidos disciplinares que dirigen los cuerpos de asesores. En algunos casos son de interés para el sector privado.	Bolivia, Cuba, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Paraguay, Panamá y Venezuela.
C	ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES EN INICIO	Los países que están en este grupo proponen planes y propuestas de formación permanente de docentes que se ejecutan en virtud de algún tipo de reforma educativa, y que se concretan en eventos científicos puntuales y situacionales.	Ecuador, Honduras, Perú y Uruguay.

FUENTE: Informe iberoamericano sobre formación continuada de docentes (OEI, 1999). Elaborado por César Pérez-Jiménez (2002).

Sin embargo, los alcances de la propuesta de la OEI parten de advertir acerca de las realidades sociales y educativas que le son propias al grupo de Estados miembros que deben conducir la gestión educativa a la atención de la formación permanente de docentes como una

estrategia activadora del desarrollo educativo global y local. Es decir, aquellos países que se enmarcan dentro de un contexto menos favorecido, deberán apropiarse de modelos efectivos que impulsen la formación permanente de docentes como una estrategia educativa capaz de promover las transformaciones necesarias, no sólo por lo que respecta a la esfera competitiva de la profesión docente, sino en lo relativo a lo actitudinal y a aquellos valores que permiten un acercamiento a la construcción de nuevos saberes sociales que repercuten en el desarrollo educativo local.

Estos planteamientos coinciden con lo propuesto por Escudero (1998), quien señala la necesidad de considerar las condiciones emergentes de la sociedad actual como factores influyentes en la gestión de la formación permanente de docentes, lo cual ha generado el reclamo de «una profunda reestructuración de los sistemas escolares, y [...] ha de incluir necesariamente una profunda revisión y reconstrucción de la profesión docente» (ob. cit., p. 12). El docente de hoy, antes denominado del mañana o del siglo XXI, debe estar inmerso en los cambios que se han planteado a partir de la aceptación e incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a la sociedad en general y a la educación en particular, lo que plantea la existencia de nuevos escenarios donde hay que reconstruir los sentidos y significados de las diversas prácticas sociales que definen la educación como un agente transformador de sociedades y de identidades, y, por tanto, del papel del docente como uno de los principales actores de tales transformaciones.

Desde tal perspectiva, y valorando el escenario social que se plantea ante el futuro inmediato de las sociedades, no cabe duda de que la participación de los docentes debe ser orientada hacia la construcción de significados y de saberes que fortalezcan la formación de identidades coherentes con los cambios planteados, y, más que estar planteados, éstos son inmediatos y presentes, lo que obliga al docente, como profesional social y cultural, a mantener actualizado su papel dentro de estos procesos. Así, la tipología formativa que se plantea para los docentes, además de estar enmarcada en el aprendizaje de las bondades y limitaciones de las nuevas tecnologías y de sus aplicaciones educativas, debe centrarse en la transformación de los saberes pedagógicos por saberes socialmente útiles, lo que más bien significa una integración de lo pedagógico y lo social en virtud de un análisis de aquellos contenidos del currículo que mediatizan la construcción de las realidades culturales.

5. ALGUNOS ASPECTOS (IN)CONCLUYENTES

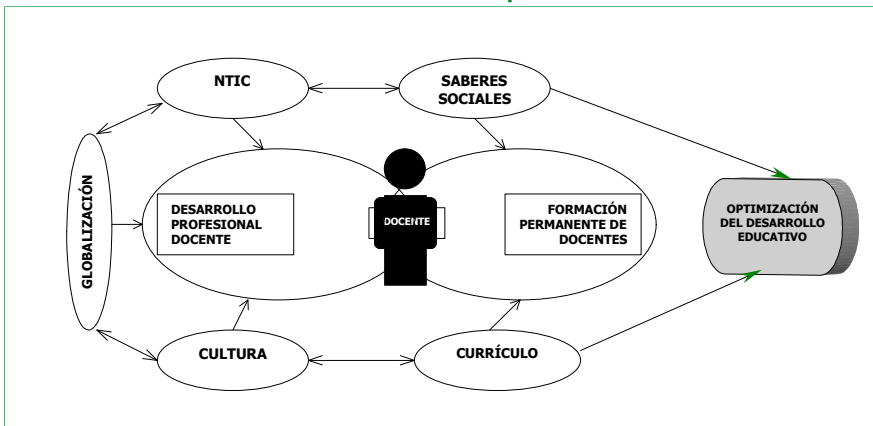
La revisión de las características de la formación permanente de docentes permite sacar consecuencias acerca de ciertos rasgos característicos de lo que se entiende en este estudio como formación permanente de docentes desde y para la construcción de saberes sociales.

La formación permanente de docentes:

- Es un proceso organizado y sistemático, que implica la optimización de los docentes a través de estrategias de aprendizaje centradas en sus características psicológicas y profesionales, que están directamente relacionadas con la práctica pedagógica. Su objetivo principal es mejorar la actividad educativa de la que el docente es responsable, y valorar la interpretación del rol que asume ante los cambios sociales, culturales y tecnológicos que determinan el desarrollo del currículo.
- Está legitimada en los desarrollos globales que suceden en nuestro contexto social; además, es impactada por el uso y el desarrollo de las nuevas tecnologías y de los sistemas de información, lo que hace que el docente se vea en la obligación de renovar sus estructuras conceptuales en función de satisfacer las demandas que plantea la estructura del nuevo orden social. Por eso es que la formación permanente de docentes se ve influida y debe avanzar en relación con los procesos de globalización, el repunte de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la redefinición del currículo como mediador de saberes, y la cultura entendida como práctica de significados sociales y culturales.
- Al estar vinculada a los cambios societarios y tecnológicos que identifican la nueva era, requiere que sus estructuras teóricas y estratégicas, así como las epistemológicas, se fundamenten en la noción de la construcción de saberes sociales que sean útiles y aprovechables culturalmente, para la construcción de identidades que respondan a los diversos eventos y a la heterogeneidad de la vida diaria en la que se desarrolla la labor docente.

- Como sistema, implica la activación de mecanismos de desarrollo profesional que redunden en la intervención positiva de los procesos que conforman el desarrollo educativo, involucrando lo didáctico y lo curricular, lo social y cultural, como matices de la educación que es imprescindible que se gestionen en el marco de las mejoras de los sistemas educativos.
- La dinámica de estas afirmaciones puede verse en el gráfico 1, donde se describe de manera central la relación entre el docente como profesional y la formación vinculada con el desarrollo profesional, envueltos por la interacción de los elementos sociales propios de la nueva era, que se concretan en el mejoramiento del sistema educativo y en su repercusión en la sociedad.

GRÁFICO 1
Modelo relacional de la formación permanente de docentes



FUENTE: Elaboración propia.

Finalmente, se considera que, ante la situación que nos plantea el desarrollo global en materia económica, social, tecnológica y cultural, la educación debe asumir un rol protagónico en la gestión de tales cambios, y debe ser el docente el pilar fundamental de esta gestión. Por eso es que la formación permanente de docentes es una estrategia insustituible para conducir el desarrollo educativo hacia los predios de la construcción crítica y reflexiva de los saberes sociales que requiere la educación del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

AGUDO, Ximena (2000): *Globalización, tiempo, espacio y poder*, Comisión de Estudios para Graduados, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

AGUDO, Ximena y MATO, Daniel: «Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización: una perspectiva en desarrollo», en D. Mato, X. Agudo e I. García (coords.). *América Latina en tiempos de globalización II. Cultura y transformaciones sociales*. Caracas, UNESCO.

ASENSIO, José (2000): «La formación del docente en y para la complejidad», en *Revista Teoría de la Educación*, 12, pp. 29-43.

BOLÍVAR, Antonio (2001): «Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura», en *Revista de Educación*, núm. extraord. «Globalización y educación», pp. 265-288, Madrid, MEC, INCE.

BRASLAVSKY, Cecilia (1999): «Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, enero-abril, pp. 13-50, Madrid, OEI, <www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a01.pdf>.

CARBONELL, Jaume (2001): «Contra la soledad docente», en *Revista Investigación en la Escuela*, núm. 43, pp. 67-72, Sevilla, Universidad de Sevilla.

CASTELLS, Manuel (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, vol. 1: La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial.

— (2001): «Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes», *Revista de Educación*, núm. extraord. «Globalización y educación», pp. 41-58, Madrid, MEC, INCE.

DELORS, Jacques (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana - Ediciones UNESCO.

ECHVERRÍA, Javier (2001): «Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo E-Learning», *Revista de Educación*, núm. extraord. «Globalización y educación», pp. 201-210, Madrid, MEC, INCE.

ESCUADERO, José (1998): «Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación*, núm. 317, pp. 11-29.

FEITO, A. (2001): «Educación, nuevas tecnologías y globalización», *Revista de Educación*, núm. extraord. «Globalización y educación», pp. 191-199, Madrid, MEC, INCE.

FERRERES, Vicente e IMBERNÓN, Francisco (eds.) (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid, Síntesis Educación.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1989): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Editorial Grijalbo.

— (1999): *Imaginario urbano* (2.ª ed.), Buenos Aires, Eudeba.

GIMENO SACRISTÁN, José (2001): *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Ediciones Morata.

HARGREAVES, Andy (1999): «Hacia una geografía social de la formación docente», en Pérez Gómez, Barquín y Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, pp.119-145, Madrid, Ediciones Akal.

MARCELO, Carlos (1999): *Formación del profesorado para el cambio educativo* (2ª ed.), Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona.

MATSUURA, K. (2000): «¿Está creando la globalización de la economía valores para una nueva civilización?», en *Revista Perspectivas*, vol. XXX, núm. 4, diciembre, OIE/ UNESCO.

OEI (1999): «Informe iberoamericano sobre formación continuada de docentes», en *Observatorio de la Educación Iberoamericana*, <www.campus-oei.org/webdocente/>.

PÉREZ-ESCLARÍN, Antonio (2000): *Educación en el tercer milenio*, Caracas, San Pablo Ediciones.

SANTOS, Miguel. (2000): *La escuela que aprende*, Madrid, Ediciones Morata.

TOURIÑÁN, J. (2001): «Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización», en *Revista de Educación*, núm. extraord. «Globalización y educación», pp. 217-230, Madrid, MEC, INCE.

VÁZQUEZ, Belín y GRATEROL, Aura (2001): «La construcción de identidades en contextos socioculturales específicos», ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Historiadores Latinoamericanistas, Pontevedra (material mimeografiado).

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI