



Denise Vaillant

Hacia dónde va la formación permanente en América Latina

Denise Vaillant

En los últimos años, se han multiplicado los estudios e informes que señalan las debilidades de la formación permanente en América Latina, a pesar de lo cual es posible identificar experiencias inspiradoras. Entre estas, las referidas al aprendizaje en colectivo, a metodologías basadas en variedad de estrategias y a la preparación para el trabajo en contextos vulnerables.

▣ **PALABRAS CLAVE:** docentes, formación permanente, experiencias inspiradoras, América Latina.

Las tendencias y los desafíos

La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes

que hemos examinado a lo largo de estos últimos años es que la formación permanente en América Latina ha tenido resultados mediocres, a pe-

La formación permanente en América Latina ha tenido resultados mediocres, a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas



Secretaría de educación y cultura de Turbo (Colombia)

sar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas (Marcelo y Vaillant, 2009). Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, un énfasis excesivo en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos. Ese déficit se ve notoriamente agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros y profesores reciben antes de ingresar en una universidad o instituto de formación.



En América Latina existe hoy la necesidad por parte de los Ministerios de Educación, de los profesores en ejercicio y de los ámbitos académicos, respecto a la capacidad de las universidades e institutos de formación, de dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte y la escasa vinculación con las escuelas son factores que han favorecido el surgimiento de nuevas tendencias y propuestas.

Las lecciones aprendidas

Durante las últimas décadas, América Latina ha experimentado una amplia gama de políticas y reformas educativas. En muchos casos las orientaciones fueron semejantes, aunque el éxito de los cambios propuestos y la calidad de las políticas educativas han variado considerablemente. Tal es la conclusión a la que llega Grindle (2004) en la revisión que hace de las experiencias en México, Nicaragua, Bolivia, Ecuador y el estado brasileño de Minas Gerais. Entre las lecciones aprendidas, la autora señala la necesidad de repensar las políticas docentes, en particular las referidas a la formación permanente.

¿Cuáles son las políticas adecuadas para lograr que la formación permanente sea realmente efectiva? Es la pregunta que muchos nos formulamos desde hace tiempo. Para buscar respuestas hemos identificado y estudiado algunas propuestas imple-

mentadas en América Latina que constituyen buenos ejemplos de políticas «bien rumbeadas» (Vaillant, 2007), con un cierto número de factores en común.

El aprender con otros

Existen algunas experiencias latinoamericanas basadas en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros. Tal es el caso de los «círculos de aprendizaje» que operan en varios países con distintos nombres: las redes de docentes, que tienen mucha vigencia en Colombia y que se planean para Perú; las pasantías nacionales e internacionales, que desarrolla Chile para sus docentes; y las «expediciones pedagógicas», que constituyen una experiencia muy exitosa de aprendizaje docente en Colombia, realizada mediante viajes y observación que involucra a profesores en distintas situaciones docentes del país.

El problema con muchas de las propuestas en el ámbito de la formación permanente es que son apoyadas inicialmente desde los Ministerios de Educación, pero dejadas de lado al surgir otras necesidades o programas que se consideran más urgentes. Es el caso de los grupos profesionales de trabajo en Chile, que se difundieron entre profesores de enseñanza media durante los años noventa y que lograron movili-

zar activamente a profesores de secundaria, pero que finalmente no se instalaron como programa en el Ministerio de Educación. A pesar de todo, la experiencia arraigó profundamente en algunos grupos, cuyos integrantes siguen reuniéndose y llevando a cabo actividades de desarrollo profesional.

La variedad de estrategias

La formación permanente tiende cada vez más a incluir una variedad de experiencias formales e informales. Por ejemplo, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), de México, combina diversas acciones (talleres breves de actualización, presenciales o de autoinstrucción, asesoramiento especializado en los centros de maestros, cursos prolongados) orientadas a mantener una oferta continua y permanente de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros

de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades.

Algunas experiencias latinoamericanas están basadas en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros

También existen políticas que promueven la formación permanente centrada en la propia escuela, a partir de las dificultades y de los problemas detectados por el equipo escolar. Esta posición parecería sustentar la línea de desarrollo profesio-

En todos los países latinoamericanos se necesitan políticas educativas que promuevan condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad y, sobre todo, instancias de formación permanente que fortalezcan a los docentes en su tarea de enseñanza

nal autónomo de El Salvador, en cuyas escuelas, con ayuda de los asesores pedagógicos, el personal docente determina sus necesidades de fortalecimiento, las incluye en un plan y compra servicios privados. Para otras, es necesario encontrar buenas resoluciones a la tensión que existe entre la lectura que las escuelas hacen de sus necesidades y las propuestas de las políticas educativas; de lo contrario, la formación docente centrada en la escuela termina por sujetarse a la demanda, lo que conduce a un progresivo cierre de las instituciones a las directrices de las políticas, que quedan deslegitimadas como promotoras de líneas específicas de formación (Terigi, 2008).

El trabajo en contextos vulnerables

En los últimos años se han promovido en América Latina iniciativas de alto interés vinculadas al trabajo en escuelas en condiciones adversas. Un ejemplo lo constituye en Argentina el Proyecto Maestro + Maestro, del Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) de la Ciudad de Buenos Aires, que incorpora al aula de primer grado un segundo maestro (el «maestro ZAP») que colabora con el docente de grado en las tareas pedagógicas necesarias para asegurar los aprendizajes del alumnado (Terigi, 2008).

Otro caso interesante se refiere a la formación permanente en el contexto del Programa de Aceleración de varios estados y municipios de Brasil, destinado a niños y niñas que han re-

petido y con retraso educativo en el nivel primario. El programa emplea la expresión «aprende mientras enseñas» para describir sus componentes de formación. Incluye materiales fuertemente estructurados que guían a los maestros y, a través de su participación en ese proceso, los docentes se forman. Otro programa similar es el de Aulas Alternativas de El Salvador, que busca fortalecer a los maestros en los aspectos técnicos del funcionamiento de la enseñanza en estas nuevas condiciones didácticas.

La idea de «maestros entrenados para cada situación» estructura un conjunto de propuestas de formación desarrolladas por el Ministerio de Educación de Colombia: «Adultos en el ciclo de educación básica», «Educación en el campo», «Educación en medio de la violencia» y «Educación especial para gente especial». Por su parte, en Uruguay se desarrolla el Programa de Maestros Comunitarios para atender la problemática identificada en escuelas de contextos de alta vulnerabilidad social. La formación de los maestros se centra en estrategias pedagógicas de inclusión educativa (Perazza, Terigi y Vaillant, 2009).

Algunas reflexiones finales

Es posible suponer que en ciertos países latinoamericanos la mejora de la profesión docente es factible si hay decisión política; en otros, el contexto es más complejo. En algunos casos, lo existente es corregible a corto y medio plazo a través de políticas educativas adecuadas que se man-

tengan en el tiempo y que permitan aumentar el atractivo de la profesión, garantizando que los docentes permanezcan en ella. En otras situaciones, se requieren transformaciones estructurales a más largo plazo. No obstante, en todos los países latinoamericanos se necesitan políticas educativas que promuevan condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad y, sobre todo, instancias de formación permanente que fortalezcan a los docentes en su tarea de enseñanza. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MARCELO, C.; VAILLANT, D. (2009): *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid. Narcea.
- GRINDLE, M. (2004): *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton (NJ). Princeton University Press.
- VAILLANT, D. (2007): «Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica». *Pensamiento Educativo*, vol. 41(2), pp. 207-222.
- TERIGI, F. (2008): *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago de Chile. PREAL.
- TERIGI, F.; PERAZZA, R.; VAILLANT, D. (2009): *Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar*. Madrid. OEI-Comunidades Europeas-Eurosocial.

HEMOS HABLADO DE:

- Competencias profesionales del profesorado.
- Desarrollo profesional.

AUTORA

Denise Vaillant

Universidad ORT. Montevideo (Uruguay)
vaillant@ort.edu.uy

Este artículo fue solicitado por AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA en diciembre de 2011 y aceptado en marzo de 2012 para su publicación.