

# Nuevas directrices para la formación y actualización docente

---

## New guidelines for teacher training and continued formation

---

*David Mora*

Director Ejecutivo

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

La Paz, Bolivia

dmora@iicab.org.bo

### RESUMEN

La formación docente, en todos sus ámbitos y manifestaciones, es seguramente, uno de los componentes pedagógicos y curriculares más significativos en el campo de la educación. El/la docente constituye la columna vertebral de la práctica educativa en cualquier sociedad y sistema educativo, puesto que en él/ella recae la máxima responsabilidad del desarrollo integral del sujeto, el mayor énfasis con respecto a los procesos de enculturación y socialización de las personas en las actuales sociedades modernas, pero esencialmente en el compromiso de contribuir significativamente a la formación general básica, intradisciplinaria, interdisciplinaria, metódica, investigativa, científica, ética, política, efectiva y práctica de los/as niños/as, jóvenes, adolescentes y adultos en general. Esta alta e importantísima tarea y responsabilidad requiere, sin lugar a dudas, de una excelente formación y capacitación inicial, continua, permanente y en los múltiples campos relacionados directa e indirectamente con la educación, las disciplinas, específicas y referenciales, la pedagogía y la didáctica. El presente trabajo pretende suministrar algunas ideas, a partir de nuestras experiencias concretas de la práctica y la investigación vinculada con la formación docente.

**Palabras claves:** Formación, capacitación, profesionalización, el docente como investigador.

### ABSTRACT

Teacher training, in the broad spectrum of its aspects, certainly is one of the most important pedagogical and curricular components in the field of education. Teachers are the pillar of the education praxis in any society and educational system as they take on the responsibility for the integral development of the subject, including processes of enculturation and socialization of the person in modern societies. Moreover, they also commit themselves to contribute in a significant way to education in all its manifestations, including the basic, intradisciplinary, interdisciplinary, methodical, investigative, scientific, ethical, political, effective and practical education for children, youths, teenagers and adults. This significant task and responsibility requires, without doubt, an excellent formation and ongoing, permanent training that is directly related to education, the specific and referential disciplines, pedagogy and didactics. Based on our concrete experiences in

the praxis and the research about teacher training, this article will suggest some ideas about the topic in question.

**Keywords:** Teacher training, professionalization, the teacher as researcher.

Recibido / Received: 07/05/2014 | Aceptado / Accepted: 22/05/2014

## 1. Aspectos preliminares fundamentales

Muchos países de América Latina y el Caribe han implementado, en los últimos años, importantes procesos de cambio educativo, siendo uno de los componentes fundamentales la formación de docentes en sus diversas manifestaciones: formación inicial, formación continua y actualización. Este trabajo ha estado normalmente bajo la responsabilidad de las universidades pedagógicas, centros e institutos de formación docente, escuelas superiores de formación de maestros/as y profesores/as, universidades convencionales públicas o privadas y, en pocos casos, otras instituciones de educación superior o universitaria. De la misma manera, la investigación en el campo de la formación docente ha aumentado también durante los últimos años. Esta investigación tiene lugar básicamente en dos direcciones; por un lado, la investigación sobre el trabajo docente y, en segundo lugar, la investigación de la propia práctica docente. A ello, sin embargo, habría que agregarle dos componentes más, vinculados con la relación formación-práctica docente-investigación. El tercer componente, entonces, tiene que ver con el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza orientados en la investigación, lo cual permite que los/as docentes estén permanentemente vinculados con la investigación, especialmente en relación con el desarrollo del proceso didáctico. El último y cuarto componente se refiere al vínculo y acción de los docentes con otros campos de la ciencia, los saberes, los conocimientos y la tecnología en torno a los cuales podría desarrollar importantes actividades investigativas desde el punto de vista de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1993, Giroux, 1990; Latorre, 2003; López Gorriz, 1993; Martínez, 2000; Pérez Gómez, 1990; Sirvent, 1993; Anderson, Herr y Nihlin, 1994).

Ahora bien, los últimos avances en el campo de la formación de docentes, basados esencialmente en la sistematización de buenas prácticas, pero también en el campo de estudios comparativos internacionales, donde se ha puesto el énfasis en la formación inicial, continua y actualización docente (Larcher y Oelkers, 2004; Frey, 2004; Schmid, 2005; Blömeke, 2004 y 2006; Oser, Fritz; Biedermann, 2013; Brühwiler y Steinmann, Sibylle, 2013), nos permiten construir un conjunto importante de nuevas ideas para la formación general básica, disciplinaria, metódica-investigativa e interdisciplinaria de los docentes, las cuales se constituyen en directrices básicas para la formación del profesorado en todos los ámbitos de nuestros sistemas educativos.

Una educación realmente efectiva y de alta calidad para la formación de maestro/as y docentes en general, en el marco de lo que significa la capacitación y actualización continua de docentes, constituye verdaderamente una clave fundamental para la educación, en términos generales, de nuestros/as niños/as, jóvenes y adolescentes, pero también para la educación de adultos. En prácticamente todos nuestros países se ha diseñado, implementado y evaluado (en parte) programas de formación, capacitación y actualización de docentes en los diversos ámbitos de los sistemas educativos. Algunas de las características básicas de estos planes de formación consisten en hacer mayor énfasis en las prácticas concretas donde laboran los/as docentes, focalizar el trabajo pedagógico y didáctico de los docentes a situaciones problemáticas de los contextos reales, locales y globales, fortalecer los conocimientos y saberes institucionalizados, populares y ancestrales, asumir nuevos retos en cuanto a los procesos de transformación social, política, económica, cultural, científica y tecnológica de nuestros países, asumir un mayor compromiso con respecto al desarrollo de los Centros Educativos Comunitarios y Autónomos (CECA), considerar la diversidad sociocultural y cognitiva de los/as estudiantes, reflexionar y participar en la conformación de conceptos sobre calidad de la educación y su evaluación desde perspectivas pedagógicas y didácticas críticas, sociocomunitarias y productivas, desarrollar y estrechar cada vez más formas de interacción horizontal y vertical entre los docentes, tomar en cuenta los adelantos de otras disciplinas relacionadas directa e indirectamente con el ejercicio de la docencia, como es el caso de las neurociencias.

Por supuesto que no todas estas buenas intenciones, exigencias de las realidades concretas y recomendaciones de los estudios nacionales e internacionales en el campo de la formación docente son realizables a corto y mediano plazo. Tampoco las políticas y acciones concretas puestas en práctica en diversos países apuntan a la dirección correcta o logran los resultados deseados. De allí, la importancia de la implementación y desarrollo de procesos de evaluación continua, de proceso, resultados parciales y finales, pero también de la incorporación de formas innovadoras altamente participativas y progresistas. Uno de los problemas fundamentales que impide, sin duda, cambios profundos de la acción y el pensamiento de los/as docentes tiene que ver con el divorcio, muchas veces criticado, de la teoría y la práctica, puesto que en la mayoría de los casos ellas están desconectadas. Esta falta de relación está manifiesta en diversas dimensiones, lo cual va desde el ejercicio práctico pedagógico-didáctico hasta las interconexiones de niveles, grados o ámbitos educativos. Tanto las orientaciones pedagógico-didácticas determinadas por las políticas de cada Estado soberano como los correspondientes principios curriculares centralizados y descentralizados están directa e indirectamente relacionados con la formación docente. La orientación de esta formación con base en potencialidades (Montessori, 1943 y Mora, 2013). A estos importantes componentes pedagógicos, didácticos y curriculares, con respecto a la formación docente, habría que sumarle el debate sobre el aseguramiento de la calidad tanto de la formación docente como de su propia práctica dentro y fuera de

los centros educativos. Este trabajo, entonces, está orientado a presentar a los/as docentes de nuestros países latinoamericanos y caribeños dos grandes planteamientos fundamentales, por un lado un conjunto de directrices básicas en el campo de la formación docente y, en segundo lugar, una idea básica pedagógica y didáctica basada en el principio metodológico de los *Temas Generadores de Aprendizaje y Enseñanza*.

## 2. Algunas directrices básicas para la formación del profesorado

La formación docente, en todas sus connotaciones y manifestaciones, ha estado, con mucha frecuencia, sometida a diversas influencias, sugerencias y presiones por parte de algunos sectores socioeconómicos, pero también educativos; sin embargo, se requiere un mayor acompañamiento y apoyo a todas las actividades que realizan los/as maestros/as, profesores/as y docentes en general en cada una de sus actividades pedagógicas y didácticas dentro y fuera de las aulas escolares. En este sentido, consideramos muy importante señalar a continuación algunas directrices, las cuales son producto de la sistematización de buenas prácticas y, por supuesto, de las reflexiones teóricas relacionadas con las temáticas de la formación docente.

- *Apoyo a los/as estudiantes como esencia de la práctica docente*

La tarea principal y fundamental de toda actividad docente consiste, sin lugar a dudas, en contribuir decisivamente con la educación y formación de los/as estudiantes. Su actividad está centrada esencialmente en el trabajo escolar sociocomunitario, productivo, investigativo y transformador en las aulas escolares, los centros educativos comunitarios autónomos y en otros lugares de aprendizaje y enseñanza. Este enfoque educativo también define, en gran medida, la formación integral de cada uno/a de los/as docentes comprometidos con la educación transformadora y emancipadora de cada uno de nuestros pueblos. De acuerdo con nuestra experiencia como docente e investigador en este campo, los/as docentes tienen que reunir un conjunto de potencialidades para ejercer la docencia de manera crítica, constructiva y altamente productiva, con la finalidad de atender la heterogeneidad de sus estudiantes, sin descuidar la orientación pedagógica y didáctica del colectivo como vía para disminuir las diferencias socioeconómicas propias de las sociedades actuales.

- *El docente como modelo y guía del proceso educativo*

El cambio conceptual y práctico que ocurre actualmente en nuestros sistemas educativos no está todavía lo suficientemente reflejado en las prácticas docentes, por un lado, pero tampoco en los procesos de formación docente inicial, continua y permanente. El nuevo papel de los docentes, el cual va más allá de una simple acción facilitadora de actividades, destrezas y habilidades, exige mayores niveles de formación y participación, puesto que el/la docente como guía central de los procesos educativos se convierte en un modelo ejemplar para buena parte de los/

as estudiantes. Así ha sido desde tiempos inmemorables en cada una de las culturas. El maestro y la maestra siempre han establecido relaciones de intercambio de ideas, experiencias dialogadas, con sus estudiantes en cualquier espacio y ámbito del sistema educativo. El cambio de paradigma educativo requiere también un cambio de actitud y aptitud de los/as docentes, cuyas consecuencias serán decisivas para la transformación de la escuela y, con ello, la sociedad.

- *Formación del profesorado en términos de calidad y compromiso social*

Si bien, las políticas educativas de cada uno de nuestros países están amparadas y fundamentadas normativamente en un conjunto de leyes, decretos, reglamentos y disposiciones legales, las cuales establecen el deber ser, los objetivos y requerimientos de cada Estado en cuanto a la educación, la docencia, su calidad y el compromisos con los valores más altos de la sociedad, la formación docente está determinada en última instancia por un conjunto de fuerzas que escapan, en muchos casos, de tales normas estatales. De allí que la formación docente en términos de calidad y compromiso social está sujeta a lo que ocurra en el mundo de la teoría y la práctica, en los centros de formación docente, en los centros de actualización y formación continua-permanente y, muy especialmente, en los mismos centros donde ocurren las prácticas educativas. Además de la normalización de la formación científica, pedagógica y didáctica, con altos niveles de calidad y pertinencia social, se requiere también una excelente formación ética y sociopolítica de cada docente, quien debería estar comprometido/a con las causas más justas de la sociedad. Por supuesto que las orientaciones, las finalidades, los principios y las normas que caracterizan a todo sistema educativo en cuanto a la formación docente deben responder a criterios de calidad, significado y pertenencia sociopolítica; su aplicación e implementación deben estar acompañados de procesos continuos de evaluación participativa, lo cual redundará en procesos de mejora continua de las practicas, el pensamiento, las representaciones y saberes/ conocimientos de los/as docentes y, en última instancia, de los/as estudiantes. Por supuesto que los currículos nacionales y descentralizados de nuestros países están en permanente cambio y evolución. De la misma manera, los planes y programas de estudio sufren un continuo proceso de transformación, especialmente aquéllos que están determinados por las realidades y los contextos locales y globales que deberían caracterizar a la pedagogía y didáctica liberadoras. Todo ello, sin embargo, tienen que estar transversalizado por altos niveles de pertinencia social, económica, cultural política, tecnológica y científica, lo cual obviamente le proporciona a la formación docente una connotación cualitativa totalmente diferente a la convencional, cuya orientación consiste en el puro conocimiento y rendimiento de la disciplina científica.

- *Preparación profesional del profesorado orientado en el trabajo y la práctica*

Por supuesto que una de las tareas de la educación también tiene que ser la de vincular los procesos de aprendizaje-enseñanza y los/as estudiantes en el mundo del trabajo, la producción y las tareas prácticas, sin descuidar los procesos teóricos y abstractos propios de cada disciplina. Una tarea básica de todo/a maestro/a, profesor/a y docente consiste en la preparación y orientación para una sociedad determinada por el trabajo y la producción. Este objetivo no puede ser logrado sólo con el discurso teórico propio de la escuela convencional, se requiere ampliar la tarea práctica del docente hacia actividades más prácticas y productivas. Ello tiene que ser proporcionado mediante una educación sociocomunitaria y productiva más auténtica, real, contextual y socialmente significativa. Los/as docentes, entonces, tienen que desarrollar un conjunto de habilidades y destrezas integrales que les permita lidiar con grupos de estudiantes y aprendizajes totalmente heterogéneos, cuyas potencialidades son muy ricas y diversas. Los/as docentes tienen que estar dispuestos a ejecutar procesos de trabajo y producción cambiantes, los cuales van determinando, modificando y exigiendo contenidos disciplinarios e interdisciplinarios de mayor relevancia socioproductiva. Esto nos lleva a proponer que los/as docentes tienen que tomar en cuenta, entre otros elementos sustantivos, los siguientes: diseño, aplicación y evaluación de métodos modernos para cursos cada vez más diferenciados; tratar frecuentemente con condiciones de aprendizaje y enseñanza heterogéneas y complejas; desarrollar habilidades y destrezas diagnósticas para atender y superar dificultades de los procesos pedagógico-didácticos, pero también aquéllos propios de los/as participantes en las prácticas educativas; desarrollar y poner en práctica potencialidades de gestión de proyectos institucionales y pedagógicos-didácticos; desarrollar habilidades comunicativas con la intención de abrir más la institución escolar a su entorno sociocomunitario y productivo; mantenerse actualizado/a permanentemente en los campos de sus disciplinas específicas, la interdisciplinariedad y la praxis pedagógica-didáctica; fortalecer las potencialidades educativas, formativas y psicológicas con respecto al aprendizaje y la enseñanza.

- *Promover la excelencia en la formación docente mediante la investigación*

Normalmente estamos acostumbrados/as a establecer y seguir indicaciones normativas sobre la educación y, en particular, sobre la formación docente a partir de la investigación externa de los procesos y praxis educativas. Aunque tales normas tengan el sello de la investigación científica educativa, se necesita el fortalecimiento de la excelencia de la formación docente a partir de la investigación de las prácticas educativas mediante la investigación acción participativa. Ello nos permitirá poner en práctica modelos y proyectos innovadores, pero también transformar, mediante la investigación, las realidades concretas de la praxis pedagógica y didáctica. Hasta el momento la investigación, tanto para comprender y transformar las realidades donde ocurren los procesos educativos concretos como para aprender/enseñar investigando, aún no forma parte de la cultura educativa, tampoco de la formación docente. Este enfoque podría proporcionar, con mucha seguridad, altos niveles de excelencia del

ejercicio docente, pero también de la actuación y tareas de los/as estudiantes. En el campo de la investigación educativa, centrado en la formación docente en todos sus sentidos, se requiere mayores inversiones de esfuerzos individuales, colectivos y financieros, puesto que se requiere mayores conocimientos, comprensión, información y transformación de este componente educativo básico, para lo cual sólo la investigación educativa práctica se convierte en la garantía de calidad y excelencia. Por ello, todos/as quienes estamos comprometidos/as con la educación revolucionaria de calidad debemos buscar mecanismos apropiados para establecer la investigación como una prioridad para comprender, transformar, aprender y enseñar. No se trata sólo de investigación teórica, empírica o la combinación de ambas, sino más bien de una investigación en y para la práctica. Una iniciativa consistiría en investigar las propias prácticas, pero también sistematizar las buenas prácticas mediante la investigación educativa comparativa. Sólo sobre esta base, los/as docentes podrán optimizar de manera sostenible sus prácticas en correspondencia con las condiciones cambiantes y cada vez más exigentes del mundo socioproductivo y político de nuestros tiempos. En la *gráfica 1* podemos observar las dos formas comúnmente usadas para tratar la problemática educativa, en términos generales, desde la perspectiva de la investigación. Una consiste en investigar *sobre* la educación, de manera externa a las verdaderas prácticas, mientras que la segunda tiene que ver con investigar *en* educación, la cual asume a todos los actores del proceso educativo como sujetos de la acción e investigación del proceso y la praxis pedagógica-didáctica.

*Gráfica 1*



- *Profesionalización en los Centros de Formación Continua del Profesorado (CFCP)*

Para poder alcanzar realmente lo que deseamos en el campo de la formación docente no es suficiente, por supuesto, con la formación docente inicial que tiene lugar en las instituciones universitarias de formación docente. Se requiere una formación continua, permanente, la cual debe darse, preferiblemente, en los mismos lugares donde ocurre la praxis educativa, es decir en los CECA y en los OLAE (Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza), en situaciones reales, específicas y bajo condiciones concretas de aprendizaje y enseñanza. Este tipo de formación teórico-práctica continua y permanente no puede ser caótica ni improvisada y tampoco debe estar en manos de las Instituciones Universitarias convencionales donde ocurre la formación docente inicial. Para ello se tiene que recuperar y fortalecer los centros de capacitación y actualización docente en ejercicio, por una parte, y convertir los mismos CECA como unidades de investigación y formación continua y permanente de los/as docentes. Hay muchas razones que respaldan este punto de vista, siendo uno de ellos el hecho de que la praxis pedagógica, didáctica y educativa en general sólo cambia si se interviene directamente en ella. El/la licenciado/a en educación y pedagogía se forma y entrena, desde el inicio, para el desarrollo apropiado de las diversas actividades de la praxis educativa y adquiere las bases para el ejercicio de la profesión. Esta formación es, en la mayoría de los casos y muy lamentablemente, artificial y está escasamente vinculada con la realidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por lo tanto se excluye, en buena medida, la experiencia escolar concreta. Esta formación básica constituye un primer grado, lo cual califica para las futuras actividades de la escuela. Esta formación general básica, inicial e integral comprende mucha información, saberes, conocimientos y contenidos propios de las disciplinas científicas o referenciales, pero muy poco sobre la realidad concreta de la praxis docente, aunque existan esfuerzos e intentos por superar esta concepción tradicional de la formación docente inicial. Por supuesto que este modelo no es siempre deficiente, las universidades y demás centros de formación docente inicial son responsables de ofrecer una preparación básica general con cierto grado académico como licenciatura, maestría o doctorado. Sin embargo, para alcanzar una excelente formación se requiere una formación complementaria que relacione dialécticamente la teoría con la práctica. Para ello se necesita alianzas estratégicas entre el Estado Docente, los CECA, los OLAE y, por supuesto, los *Centros de Formación Continua del Profesorado (CFCP)*. Estas últimas instituciones sí pueden garantizar una formación científica para los/as docentes y directores/as en ejercicio, en combinación con los demás actores antes mencionados. Ellos estarían más cerca y atentos de los asuntos de los/as docentes, por un lado, y de las universidades o escuelas superiores de formación docente.

- *Evaluación y comprobación permanente del interés para el ejercicio de la profesión docente*



No todas las personas que aspiran a ejercer la profesión docente, están en condiciones apropiadas para ejercer esta alta y bella responsabilidad. Por ello, se hace necesario e indispensable hacer seguimiento desde el principio y hasta el final del ejercicio de la profesión docente. No se trata de establecer criterios de discriminación y selección social caprichosos, sino de evaluar y comprobar permanentemente la buena praxis docente. Es necesario hacer consultas, entrevistas, observaciones y, sobre todo, desarrollar experiencias pedagógicas y didácticas de manera continua con la finalidad de ir asegurando la calidad, motivación e interés de los/as docentes en relación con sus profesión, independientemente de la edad y experiencia que tengan. Este trabajo, en sí mismo, es una actividad de formación e investigación continua y permanente. Una de las razones de la falta de docentes se debe, entre otras razones, a la devaluación social, científica y académica de la profesión docente. Una relación directa, en esta dirección, consiste en establecer una dualidad dialéctica, recíproca y bidireccional entre lo que dice la teoría y lo que realmente ocurre en un aula de clase y/o en un centro educativo, pero también lo que sucede en el mundo sociocomunitario y productivo. El intercambio con los/as docentes, las visitas a los CECA y los OLAE acompañando a los/as docentes y estudiantes, los coloquios de investigación y formación, el debate continuo y el trabajo en equipo, siempre desde una perspectiva crítica, constituyen una muy buena garantía para ir comprobando permanentemente el interés y la calidad del ejercicio docente. Ello debe ser complementado mediante el desarrollo de clases compartidas, ejemplares y evaluativas. Otra forma de evaluar y comprobar el interés por la docencia consiste en el grado alcanzado en este campo, en la continuidad de estudios y perfeccionamiento académico-científico seguido por cada docente, aun estando en ejercicio durante muchos años. En algunos casos, para poder ejercer esta profesión en cualquiera de sus formas, ámbitos y niveles se requiere, como mínimo, cursar estudios de maestría. Una maestría en educación, pedagogía y/o en la(s) disciplina(s) de interés particular no sólo amplía los saberes y conocimientos inherentes a la profesión, sino que permite reflexionar con mayor madurez, tiempo y precisión sobre la praxis docente y sus múltiples aspectos relacionados con ella. Esta formación académica, práctica, científica e investigativa no debe constituirse en un automatismo o en una simple exigencia social o económica, debe ser parte integrante del proceso continuo y permanente de formación profesional, garantizándose con ello el interés, motivación, gusto y entrega a la profesión docente.

- *Garantizar las condiciones para el ejercicio de una profesión atractiva*

Los/as docentes trabajan, al igual que los/as deportistas, de manera permanente sobre las mismas temáticas, convirtiéndose su actividad cotidiana en una especie de entrenamiento. Esta es la base del desarrollo profesional docente, sin poder evitar o evadir el surgimiento de nuevos retos, problemas y eventos inesperados en las prácticas concretas. Por ello la formación continua y permanente está sujeta

a tales circunstancias, en la mayoría de los casos, imprevista e inesperada, lo cual repercute tanto en el aseguramiento de la calidad como en el adecuado ejercicio de la profesión en el correspondiente ámbito de formación. Una forma adecuada para poder solventar esta situación consiste precisamente en garantizar condiciones adecuadas para el ejercicio de la docencia, disminuyendo los riesgos, vicisitudes y contradicciones, básicamente vinculadas con la praxis pedagógica y didáctica. Muchos países del mundo han pasado por situaciones problemáticas en cuanto a la escasez de docentes, prácticamente en todos los ámbitos de la educación, sumándose a ello las carencias profesionales con respecto a la calidad de la praxis pedagógica y didáctica. En muchos casos esta problemática tiene que ver directamente con la falta de reconocimiento social y atención laboral apropiada a los/as docentes, puesto que en la gran mayoría de los casos se ha convertido en la profesión más marginal en todos los sentidos, siendo la de mayor responsabilidad cultural, social, científica y económica de un país. Si queremos asegurar la calidad de la educación y, además, superar la escasez de buenos/as docentes, tenemos que garantizar condiciones laborales y profesionales superiores a las demás profesiones. El trabajo educativo, pedagógico y didáctico requiere mucha entrega y dedicación, control y supervisión, seguimiento y acompañamiento, capacitación y preparación continua, pero también atención sustantiva en términos laborales, profesionales y dotación institucional. Se trata sencillamente de una muy alta inversión, de un esfuerzo muy significativo, lo cual tendrá repercusiones altamente positivas en cualquier país y sociedad, además de responder ante un derecho fundamental de nuestros pueblos.

- *Establecer redes de intercambio y sistematización de buenas prácticas*

Con frecuencia oímos que en determinadas instituciones educativas tienen lugar actividades que podrían considerarse como buenas prácticas, las cuales deberíamos tomar en consideración, sistematizarlas, difundirlas y replicarlas en otros contextos, tomando en cuenta obviamente las realidades y condiciones específicas. De esta manera se podría aumentar considerablemente la calidad de los centros educativos, pero también de la praxis pedagógica y didáctica. No se trata de una simple reproducción o comparación de carácter negativo, sino de aprender de los/as otros/as, de aquellas experiencias que han producido resultados altamente significativos. Esta sistematización debe logarse mediante un conjunto de procedimientos que requieren un proceso de evaluación, investigación, retroalimentación y análisis crítico. Una forma muy novedosa y apropiada para el conocimiento y sistematización de buenas prácticas educativas, curriculares, pedagógicas y didácticas consiste precisamente en la optimización de interfases nacionales e internacionales. Una buena gestión del sistema educativo de un país tiene que ver con los procesos de comunicación, información y difusión de todo lo positivo, en términos educativos, que se esté desarrollando en cualquier lugar del mismo. Una formación profesional de alta calidad no surge producto del gusto individual, de los buenos deseos o del

simple discurso del deber ser educativo, es el resultado, obviamente, de las buenas prácticas, del ejemplo y de la búsqueda permanente de la transformación. La observación permanente, desde diferentes ángulos y perspectivas, constituye una parte esencial de la recuperación y difusión de buenas prácticas, así como de la administración y desarrollo de los centros educativos comunitarios autónomos. En este sentido, consideramos que para difundir y reproducir una adecuada práctica educativa se debe evaluar cuidadosamente los efectos, actividades y procesos del trabajo escolar dentro y fuera de las aulas, haciéndolo visible a través de intraredes e interfases orientadas en la máxima cantidad de direcciones posibles. Consideramos que el diálogo crítico, constructivo y auténtico constituye el mejor mecanismo para la sistematización de buenas prácticas. Por último debemos evitar que nos consuma la economía, la burocracia y el mercantilismo de la educación, lo cual ha sido propio del neoliberalismo galopante durante las últimas tres décadas. Se hace necesario detener, para bien de nuestros pueblos, toda política de privatización de la educación, en muchos casos impulsada desde los mismos gobiernos; por el contrario, es indispensable fortalecer el sistema público de la educación, mejorando, apoyando, sistematizando, evaluando y difundiendo las buenas prácticas a través de redes de intercambio en el microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema educativo.

### 3. Propuesta básica pedagógica y didáctica basa en los TGAE

A continuación presentamos, con la ayuda de las *gráficas 2, 3 y 4*, un breve bosquejo de la concepción metodológica que hemos venido proponiendo y desarrollando, desde hace algunos años, para contribuir al fortalecimiento de la transformación definitiva de la educación en nuestros países e impulsar la educación sociocomunitaria, productiva, investigativa, crítica, reflexiva, emancipadora y contextualizada (Mora, 2013). La *gráfica 2* muestra los cuatro fundamentos esenciales de lo que significa la Educación y Formación, para lo cual debe estar bien formado y capacitado todo docente; es decir: trabajar, estudiar, investigar y transformar. Estos fundamentos son producto de los aportes de la educación sociocrítica, revolucionaria y popular, la cual vivió, durante la década de los años treinta del siglo pasado, una significativa experiencia de nueve años en la conocida *Escuela Ayllu de Warisata* (Pérez, 1962; Salazar Mostazo, 1986 y 1997; Mora, 2013). Aquí también incorporamos, por supuesto, los planteamientos educativos, pedagógicos y didácticos de Pestalozzi (1971) con sus principios educativos de la acción, la cognición y la emoción, Rodríguez (1975) y Freire (2009, 2010a y 2010b) con sus ideas liberadora y el vínculo de la educación/formación con el trabajo. El resultado de este proceso educativo altamente complejo es la formación integral del *SER* como ente supremo, real, imaginado, concreto e ideal, del *sujeto* individual y colectivo, quien es realmente un ser de relaciones y posiciones sociopolíticas.

## Gráfica 2



En la *gráfica 3* podemos observar claramente las cuatro formas teóricas, pero también las cuatro formas de práctica, que según el juicio de Oberliesen y Mora (2004) deben caracterizar la formación compleja de todo/a docente. En primer lugar tenemos la praxis vinculada con el mundo de la producción más formal en los CECA y en los OLAE. La segunda forma de práctica, externa a la escuela, tiene que ver con el trabajo sociocomunitario en sus múltiples manifestaciones. La tercera forma de práctica está directamente relacionada con el trabajo de investigación, acción y producción dentro de los CECA, expresado normalmente como trabajo en talleres y laboratorios. La cuarta forma de praxis pedagógica y didáctica está vinculada con la actividad práctica escolar, propia del ejercicio al interior de nuestras aulas de manera individual, cooperativa, colaborativa, participativa y colectiva. De la misma manera, existen por lo menos cuatro orientaciones para la formación docente en el plano esencialmente teórico, lo cual se muestra también en la *gráfica 3*. La primera consiste en la formación didáctica y en los dominios de aprendizaje y enseñanza, denominados por Freire (2010b) como los TGAE. La segunda es una formación de carácter general en el campo de las ciencias de la educación, ciencias sociales y teorías de aprendizaje y enseñanza. En tercer lugar tenemos la formación específica en cada una de las disciplinas de saberes y conocimientos, especialmente

en aquéllas donde profundiza aún más el/la docente. Por último nos encontramos con la teoría relacionada con el trabajo, la producción, el consumo y la concepción sobre la comunidad.

Gráfica 3

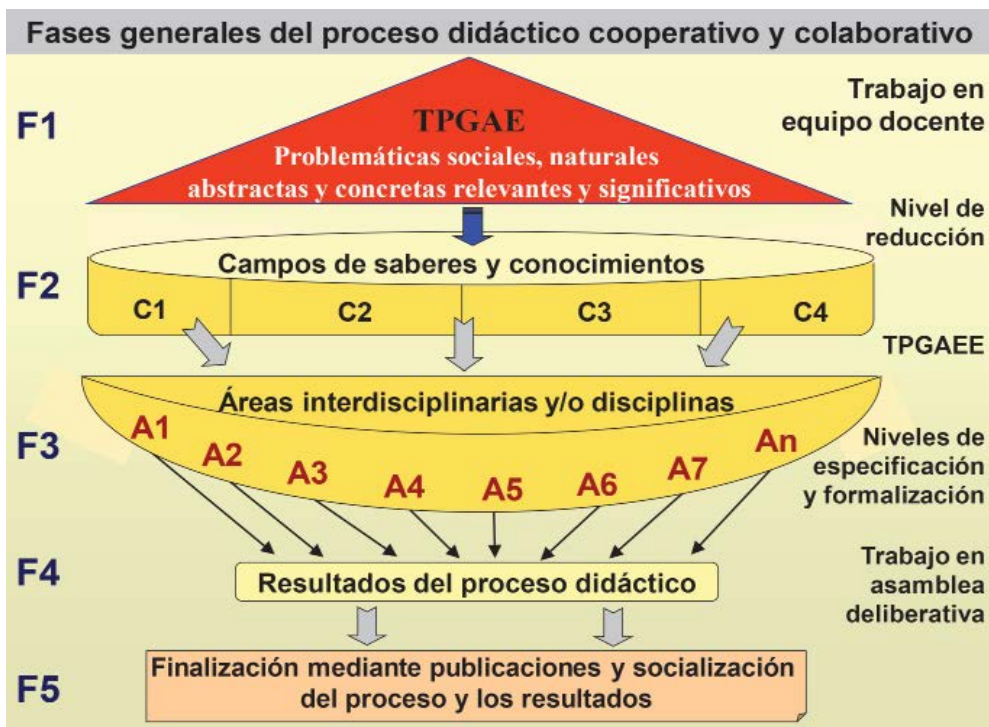


Fuente: Oberliesen y Mora, 2004

Para finalizar el presente documento, deseamos mostrar la propuesta pedagógica y didáctica emergente que nos permite poner en práctica dentro y fuera de las instituciones educativas el modelo educativo transformador, liberador, interdisciplinario, productivo, sociocomunitario e investigativo para el cual debe estar formados, preparados y capacitados nuestros/as docentes. Además de una identificación y compromiso social con el proceso de cambio y autodeterminación de los pueblos. Este modelo requiere una formación intradisciplinaria e interdisciplinaria de todos/as los/s docentes, puesto que a través del mismo se trata, metodológicamente hablando, tanto los saberes y conocimientos propios de las disciplinas como los Temas Generadores de Aprendizaje y Enseñanza. Para ello se requiere un/a docente bien formado en su(s) respectiva(s) disciplina(s), pero también con una mirada compleja e interrelacionada de las demás áreas del saber y el conocimiento. Este modelo está conformado por cinco grandes fases que van de

lo más general, el TGAE productivo, sociocomunitario, productivo e investigativo, a lo más particular, como es el tratamiento específico de los conceptos propios de las respectivas disciplinas, para luego volver al cierre general del proceso pedagógico y didáctico. En la *gráfica 4* se muestra que partimos de una problemática amplia, compleja, pertinente y social y naturalmente significativa, denominada Tema Generador de Aprendizaje y Enseñanza (fase 1); luego, mediante un primer nivel de reducción didáctico, se pasa a la determinación de los campos de saberes y conocimientos en torno a los cuales se ha estructura la concepción curricular (fase 2); de allí se selecciona los Temas Problemáticos Generadores de Aprendizaje y Enseñanza Específicos (TPGAEE) que serían tratados el desarrollo pedagógico y didáctico de cada disciplina científica y/o la combinación de algunas de ellas (fase 3); en cuarto lugar se sistematiza los resultados del proceso didáctico en cuanto a la elaboración, comprensión, uso y aplicación de los saberes y conocimientos trabajados en el momento didáctico precedente (fase 4); finalizando toda la actividad metodológica con el debate colectivo, a través de la asamblea deliberativa, publicando, socializando y difundiendo los resultados y los procesos inherentes a la praxis educativa en los CECA y en los OLAE.

Gráfica 4



Fuente: Mora, 2012

## Bibliografía

- Anderson, G. L., Herr, K. y Nihlin, A.** (1994). *Studying your own school: A guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie** (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden*. Bonn: BMBF.
- Blömeke, S.** (2004). Empirische Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann, S. 59-91.
- Blömeke, S.** (2006). Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. En: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 3, S. 393-416
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). *Teoría crítica de la educación. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Elliott, J.** (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P.** (2009). *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P.** (2010a). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P.** (2010b). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frey, A.** (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, S. 903-925.
- Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Larcher, S. y Oelkers, J.** (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Eds.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann, S. 128-150.
- Latorre, A.** (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- López Gorriz, I.** (1993). "La investigación acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica". *Revista de Investigación Educativa*, 71-92.
- Martínez, M.M.** (2000). "La investigación acción en el aula". *Agenda académica*, 7(1), pp. 27-39.
- Montessori, M.** (1998) (1943). *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Longseller



- Mora, D.** (2013). *Educación sociocomunitaria, productiva e investigativa*. La Paz, Bolivia: Editorial del III-CAB.
- Mora, D.** (2012a). *Modelo pedagógico didáctico transformador. Método para la implementación del currículo sociocrítico, productivo, interdisciplinario e investigativo*. La Paz, Bolivia: Ediciones del Instituto Internacional de Integración.
- Mora, D. y Oberliesen, R.** (2004). *Trabajo y educación: jóvenes con futuro. Ideas educativas y praxis sobre el currículo, la escuela, el aprendizaje, la enseñanza y la formación docente en un contexto internacional*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Oser, Fritz; Biedermann; Brühwiler y Steinmann, S.** (Eds.) (2013). *Zum Start bereit?: Kritische Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich*. Leverkusen-Opladen, Alemania: Verlag Barbara Budrich
- Pérez Gómez, A.** (1990). “El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando su propia práctica”, en J. Elliot, *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, pp. 161-172.
- Pérez, E.** (1962). *Warisata, la Escuela Ayllu*. La Paz, Bolivia: Empresa Industrial Gráfica E. Burillo.
- Pestalozzi, J. H.** (1971). *Sämtliche Briefe*. (Biblioteca central de Zurich). Zurich: Orell Füssli.
- Rodríguez, S.** (1975). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.
- Salazar Mostazo, C.** (1986). *La Taika, teoría y práctica de la Escuela Ayllu*. La Paz, Bolivia: Librería editorial.
- Salazar Mostazo, C.** (1997). *¡Warisata mía!* Tercera edición. La Paz, Bolivia: Librería editorial.
- Schmid, K.** (2005). *Schulgovernance im internationalen Vergleich. Schulautonomie und Schulverwaltung, Lehrergehälter und Lehrerweiterbildung*. ibw-Forschungsbericht Nr. 127, 2005.
- Sirvent, M. T.** (1993). “La investigación participativa aplicada a la renovación curricular”. *Revista Latinoamericana de innovaciones educativas*, XXX, 11-74.