



FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: UNA (RE)VISIÓN RADICAL*

El imaginario popular tiene alguna razón al describir la actuación del profesor con el dicho perverso que dice: -“quien sabe hace, quien no sabe enseña”.

Guiomar Namó de Mello¹

En el presupuesto que la formación inicial y continua de los profesores es la primera prioridad a atender en la educación brasileña en este comienzo de siglo XXI, el presente trabajo pretende contribuir al necesario cambio en el contenido y diseño de la educación superior de profesores para la educación básica. Reconociendo que la formación inicial es apenas un componente de una estrategia más amplia de profesionalización del profesor, indispensable para desarrollar una política de mejora de la educación básica, el trabajo concluye proponiendo la creación de un sistema nacional de certificación de competencias docentes y la priorización del área de formación de profesores en las políticas de incentivo, fomento y financiamiento.

Contexto: por qué es urgente reformular la teoría y la práctica de la formación de profesores en el Brasil

Durante los años 80 y 90 el Brasil dio pasos significativos en el sentido de universalizar el acceso a la enseñanza fundamental obligatoria, mejorando el flujo de matrículas y confiriendo calidad al aprendizaje de ese nivel escolar. Pero recientemente se añade a ese esfuerzo la incorporación de niños de 6 años al sistema educacional y la expansión de la enseñanza media.

Democratización del acceso y mejora de la calidad de la educación básica vienen dándose en un contexto marcado por la modernización económica, por el fortalecimiento de los derechos de la ciudadanía y por la propagación de las tecnologías de información, que impactan a las expectativas educacionales ampliando el reconocimiento de la importancia de la educación en la sociedad del conocimiento.

En respuesta a esas expectativas, desde la década de los 80 los sistemas de enseñanza pública y privada vienen pasando por procesos de reforma educacional, en el ámbito estadual, local y en las mismas unidades escolares. Algunas de esas iniciativas de reforma han sido más englobantes comprendiendo a todos los componentes del proceso educativo, otras están dirigidas sólo a algunos de ellos.

Con la promulgación de la Ley 9394/96, la nueva ley de directivas y bases de la educación nacional (LDB), que incorporó las experiencias y lecciones aprendidas a lo largo de esos

* Traducción libre del portugués por Luis Miguel Saravia C.

¹ Guiomar Namó de Mello es Directora Ejecutiva de la Fundación Víctor Civita y miembro del Consejo Nacional de Educación del Brasil.

años, se inicia una nueva etapa de reforma. En los marcos de la flexibilidad del régimen de colaboración recíproca entre los entes de la federación y de la autonomía de los entes escolares, la nueva LDB consolidó y cambió en norma una profunda resignificación del proceso de enseñar y aprender: señala un paradigma curricular en el cual los contenidos de enseñanza dejan de tener importancia en sí mismos y son entendidos como medios para producir aprendizaje y construir competencias en los alumnos.

En el desarrollo de la LDB los organismos educacionales nacionales están desplegando un esfuerzo de reglamentación e implementación del nuevo paradigma curricular. En el ámbito del Consejo Nacional de Educación fueron establecidas, en cumplimiento del mandato legal de ese colegiado, las directivas curriculares nacionales para la educación básica. Por su carácter normativo las directivas son genéricas, focalizan las competencias que se quiere construir en los alumnos, dejando amplio margen de libertad para que los sistemas de enseñanza y las escuelas definan contenidos o disciplinas específicas.

En el ámbito ejecutivo el MEC elaboró un currículo nacional –los parámetros curriculares de la enseñanza fundamental y de la enseñanza media- además de referencias curriculares para la educación infantil, educación indígena y educación de jóvenes y adultos. Todo ese trabajo está disponible como recomendación, para todos los sistemas y escuelas.

Estados, municipios y escuelas están, por propia iniciativa, adoptando las providencias necesarias para la organización de sus currículos de acuerdo con el nuevo paradigma dispuesto en la LDB y en las normas nacionales. Observando las directivas nacionales esas iniciativas se nutren tanto de los parámetros y referencias preparadas por el MEC, cuanto de la asistencia técnica de universidades, instituciones de estudios e investigaciones, organizaciones no gubernamentales del sector educacional.

La implementación de la reforma curricular está comprendiendo y comprenderá todavía más, en diferentes grados, distintos segmentos del sector educativo brasileiro. Considerando la complejidad del sistema federativo del país y su enorme diversidad, ese proceso está discurriendo con mucho más consenso que disenso. Dos razones están contribuyendo para la construcción de ese consenso: el contexto económico y cultural, que impone la revisión de los contenidos de enseñanza; y la LDB, que actúa como factor de cohesión. En la medida que fueron contempladas en la ley las principales respuestas para dicha revisión, varios ámbitos o instancias de su reglamentación y ejecución están empeñados en implementarla.

Si la aprobación de la LDB marca el final de la primera generación de reformas educativas, las directivas y parámetros curriculares están inaugurando la segunda generación, que tiene dos características a ser destacadas: (a) no se trata más de reformas de sistemas aislados sino de reglamentar y trazar normas para una reforma de la educación de alcance nacional; (b) atañe, más que en la etapa anterior, a lo esencial del proceso educativo, esto es, lo que se quiere es que el alumno aprenda, qué enseñar y cómo enseñar.

La etapa que ahora se inicia, será implementada en sus resultados más profundos, deberá cambiar radicalmente la educación básica brasileira a lo largo de las dos, tres, primeras

décadas del tercer milenio. Para gerenciarla de modo competente es preciso que todos los implicados construyan una visión de largo plazo y negocien las prioridades.

Formación de Profesores: distorsiones y oportunidades

La división entre el profesor polivalente y el especialista por disciplinas tiene en la educación brasilera un sentido burocrático-corporativo. Pedagógicamente no existe ninguna sustentación consistente para una división que en parte fue causada por la separación histórica entre dos caminos de formación docente: el normal de nivel medio y el superior².

Por motivos también históricos hubo un momento, a mediados de los años 70, en que la formación del profesor de los grados iniciales de la enseñanza fundamental, pasó a ser realizada también en el nivel superior. Pero manteniendo la segmentación tradicional, el “locus” de esa formación no fue el mismo de las licenciaturas y sí los cursos de pedagogía en las facultades de educación.

La distancia entre el curso de formación del profesor polivalente, ubicado en los cursos de Pedagogía y Facultades de Educación, y los cursos de licenciatura, en los departamentos o institutos dedicados a la “filosofía”, las “ciencias”, y las “letras”, imprimió en aquel profesional una identidad pedagógica vacía de contenidos³.

No se justifica que un joven recién salido de la enseñanza media pueda prepararse para ser profesor de primero a cuarto grado en un curso que no profundiza ni amplía los conocimientos previstos para ser enseñados al inicio de la enseñanza fundamental. Es inaceptable el alegato de que en los cursos de licenciatura ellos “no saben” o “no tienen vocación” para preparar profesores de niños pequeños.

Es también difícil justificar que para enseñar hasta el cuarto grado de enseñanza fundamental el profesor domine los contenidos curriculares de esos grados escasamente en el nivel de enseñanza medio, pero que para enseñar a partir del quinto en adelante de la enseñanza fundamental y media sea necesario un curso superior de 4 años. De la misma manera es raro que los formadores de formadores justifiquen el currículo de graduación de las licenciaturas de futuros profesores, en función de aquello que él debiera enseñar en la enseñanza fundamental y media.

En la perspectiva de una educación básica que deberá ser por lo menos de 11 años y universalizada para todos, esa división requiere ser discutida, buscando una visión de formación del **profesor de la educación básica** como un todo. Más allá de eso, desde el punto de vista legal es posible que existan profesores especialistas desde el inicio de la enseñanza fundamental, igualmente en la educación infantil. De la misma forma es posible que existan profesores polivalentes en los grados terminales de la enseñanza fundamental y hasta en la enseñanza media. Desde el punto de vista pedagógico esta es una decisión que debe ser tomada en el ámbito del proyecto pedagógico de los sistemas de enseñanza o de las escuelas.

² No fue por casualidad que esa segmentación correspondió a una segmentación de género, haciendo del magisterio de los grados iniciales de enseñanza fundamental una actividad apenas femenina.

³ Sin embargo existen excepciones, la crítica se aplica a la gran mayoría de los cursos o programas de educación inicial de profesores.

Las directivas curriculares constantes de la LDB y de las normas que la reglamentan ponen mayor énfasis en las competencias que en las disciplinas, abriendo con eso amplias posibilidades de organización interdisciplinar, de definición de contenidos transversales que no corresponden a las disciplinas tradicionales, de realización de proyectos de enseñanza. Ese paradigma nuevo va a empezar a romper con el modelo disciplinarista que reposa sobre la división de las licenciaturas en la enseñanza superior.

La situación institucional de las licenciaturas en la estructura de la enseñanza superior y particularmente de las universidades, crea un divorcio entre la adquisición de conocimientos en las áreas de contenidos sustantivos y la constitución de competencias para enseñar esos contenidos a niños, adolescentes o adultos con atraso escolar⁴.

El único aspirante al magisterio que ingresa en la enseñanza superior con opción clara por el oficio de enseñar es el alumno de los cursos de magisterio de primero y cuarto grado de enseñanza fundamental. A estos en la mayor parte de los cursos, no se les ofrece la oportunidad de seguir aprendiendo los contenidos u objetos de enseñanza que deberán enseñar en el futuro. Se aprende la práctica de la enseñanza pero no su sustancia.

Los especialistas ingresan en la enseñanza superior de formación de profesores con la expectativa de ser biólogos, geógrafos, matemáticos, lingüistas, historiadores o literatos, difícilmente profesores de biología, de geografía, de lenguas o de literatura. Los cursos de graduación son desarrollados en un contexto institucional lejano de la preocupación por la educación básica, no facilitan la convivencia con personas e instituciones que conocen la problemática de esta última. Los profesores formadores que trabajan en esos cursos de las instituciones de calidad, están más preocupados con sus investigaciones que en el cómo enseñar en general o cuánto más enseñar en la educación básica.

En el caso del profesor polivalente, la preparación se reduce a un conocimiento pedagógico abstracto porque está vacío del contenido a enseñarse. En el caso del especialista, el conocimiento del contenido no toma como referencia su relevancia para la enseñanza de niños y jóvenes y las situaciones de aprendizaje que el futuro profesor vive, no propician la articulación de ese contenido con la transposición didáctica; en ambos casos la “práctica de la enseñanza” también es abstracta porque está desvinculada del proceso de apropiación del contenido a ser enseñado.

Para cumplir la LDB a la letra y en su espíritu será necesario cambiar esa situación. Si la ley ordena que el profesor de educación básica construya en sus alumnos la capacidad de aprender y de relacionar la teoría con la práctica en cada disciplina del currículo, ¿cómo podrá realizar esa proeza preparándose en un curso de formación docente en el cual el conocimiento de un objeto de enseñanza o sea el contenido, que correspondería a la teoría,

⁴ Esa no fue la opción de muchos países europeos y latinoamericanos. En estos últimos, los “Institutos de Formación Docente” como son comúnmente conocidos en el Uruguay, en la Argentina, en Chile, entre otros o las Escuelas Normales Superiores tales como existen hasta hoy en México, fueron las instituciones encargadas de formar profesores de niños y adolescentes. Puede decirse lo mismo que ese modelo institucional en el caso de Francia, no existe para profesores como para otras áreas profesionales como Administración, Ingeniería, Medicina, quedando reservada la Universidad para la preparación de científicos, filósofos, maestros de letras, con énfasis en la investigación científica, como además, fue la inspiración de la Facultad de filosofía, Ciencias y Letras en Brasil, primer lugar institucional de enseñanza superior responsable de la formación de profesores que se convirtió en departamento con la Ley 5540/68.

está desvinculado de la práctica que corresponde al conocimiento de la transposición didáctica o de la enseñanza de ese objeto de enseñanza?

Teniendo en cuenta que la educación básica es un servicio mayoritariamente del sector público, la formación de profesores para la educación básica se realiza con un importante aporte del sector privado. En el sur y sudeste este aporte es largamente mayoritario. En las demás regiones del país es evidente, sin embargo, la no presencia mayoritaria en virtud de la gran presencia de instituciones de enseñanza superior estatal, y en menor número, municipales.

No existe evaluación de la calidad de los resultados de esos cursos de preparación docente, sean del sector público o privado, porque la formación de profesores ha sido tratada como cualquier otro curso de nivel superior, sin considerar su papel estratégico para todo el sistema educacional del país⁵. Como los demás cursos superiores, son previamente autorizados y reconocidos. Nunca pasaron por *evaluación a posteriori* del aprendizaje de los estudiantes referidas a las competencias necesarias para ser profesor de la educación básica brasileña⁶.

Esa situación origina algunas graves distorsiones: (a) en las regiones en que la oferta de cursos de formación docente es predominantemente privada el poder público, que mantiene la educación básica, garantiza el mercado de trabajo de los egresados de enseñanza superior privado sin disponer de mecanismos eficientes de control de la calidad de esos profesores; (b) en las regiones en que los cursos de formación de profesores son predominantemente públicos estatales, el poder público puede financiar con recursos de la educación básica la formación de sus profesores, lo que pone en evidencia un doble financiamiento de instituciones estatales de enseñanza superior.

La distorsión es mayor cuando se considera que los sistemas públicos de educación básica, estatales y municipales, gastan considerables recursos en capacitación de profesores, que son pagados anualmente por las mismas instituciones de enseñanza superior privadas y públicas, que rehacen un trabajo que no fue bien hecho durante la formación inicial de los profesores.

La única ventaja importante del modelo actual es su sustentabilidad financiera. Las grandes universidades públicas federales y estatales, en las cuales el costo por alumno es alto, se dedican mucho más proporcionalmente, a las carreras superiores “nobles” como medicina, ingeniería, derecho, arquitectura. En esas carreras nunca se incluyó la formación de profesores para la educación de la mayoría. Por esta razón hace varias décadas los futuros profesores, generalmente procedentes de las capas medias y medias bajas, o asumen los costos de su propia formación profesional en el sector privado o recurren a la enseñanza

⁵ Sólo en 1999 el INEP realizó el Examen de Evaluación de Cursos (pruebas) en algunas licenciaturas.

⁶ En muchas ocupaciones los organismos que controlan el ejercicio profesional velan a su modo por la calidad de los cursos de formación. Es el caso de la Orden de los Abogados –OAB- de los Consejos Regionales de Medicina y de Ingeniería –CRMs y CREAS. Algunos llegan ellos mismos a realizar exámenes para autorizar la práctica de la profesión que representan. El tamaño, la complejidad y la fragmentación del sector educacional han impedido la existencia de ese tipo de control de calidad de cursos y egresos, hechos por órganos profesionales. Por la naturaleza de la actividad docente, el control de su ejercicio en la educación básica constituye una actividad que requiere de un mayor protagonismo del poder público, pues es el sector gubernamental que absorbe la mayor parte de los profesores formados en la enseñanza media o superior.

superior estadual, casi siempre de costo y calidad inferiores al federal o a los estatales “nobles”.

Frente a las demandas de una reforma educacional como la que se está iniciando, esa situación puede representar una oportunidad histórica. Sería inviable para el poder público financiar a precios de las universidades “nobles” la formación de sus profesores de educación básica que ya se cuentan en más de un millón. Con un volumen de recursos mucho menor, un sistema mixto de costos bajos tanto públicos como privados, se vuelve un punto estratégico de intervención para promover mejoras sustentables a largo plazo en la escolaridad básica.

A futuro el país va a requerir de buenos profesores, que sustituyan los existentes hoy. Esa necesidad deberá expresarse en un flujo que a mediano plazo va a reponer integralmente el plantel docente hoy existente. Cualquier mejora en la formación de ese flujo de más de un millón y medio de profesores va a representar una enseñanza mejor para decenas de millones de alumnos durante los 25 que dure la carrera de cada generación de profesores.

Es urgente desde ya iniciar acciones para la organización de un sistema nacional de acreditación de cursos y certificación de competencias docentes radicalmente diferente a la actual procesualista de autorización y reconocimiento de cursos superiores en general; apoyar escuelas evaluadas y acreditadas, con asistencia técnica y financiera; condicionar el ejercicio del magisterio al término de un curso en una institución acreditada y a la evaluación para la certificación de competencias docentes.

Medidas de esa naturaleza tendrían costos financieros pequeños si los comparamos con los que son necesarios para terminar con el peso del fracaso escolar; recuperación de la calidad del aprendizaje; aceleración de la escolaridad y regularización del flujo de matrícula de los millones de alumnos atendidos por profesores provenientes de cursos de formación de mejor calidad.

En el futuro, la buena calidad de los profesores puede eliminar los costos de organización de las grandes empresas de capacitación o educación continua destinadas a enseñar aquello que si hubiesen aprendido a aprender, podría ser autogestores de su propia actualización profesional. Con profesores bien preparados la educación continua podría ser casi enteramente realizada en la escuela, sin la parafernalia de los grandes encuentros de masas, que se vuelven eventos de intereses mayores para la hotelería que para la educación.

Los organismos formuladores de políticas, los financiadores de proyectos de reforma, las universidades y otras instituciones sociales necesitan darse cuenta y llevar a efectos prácticos un hecho obvio: en el caso brasileño, el invertir en formación de profesores puede ser de mejor rentabilidad o mejor relación costo-beneficio para la mejora de la educación básica. Ese es un cálculo que deberá ser hecho en la priorización de los estudiantes que tendrán acceso a líneas de crédito para financiar sus cursos superiores.

Propuesta de Directivas Pedagógicas: consecuencias de la simetría invertida entre formación y ejercicio profesional

El cambio en los cursos de formación inicial de los profesores tendrá que corresponder, en extensión y profundidad, a los principios que orientan la reforma de la educación básica, manteniendo con ésta una sintonía fina. No se trata de crear modismos sino de buscar modalidades de organización pedagógica y espacios institucionales que favorezcan la constitución, en los futuros profesores, de las competencias docentes que serán requeridas para enseñar y hacer que los alumnos aprendan de acuerdo con los objetivos y directivas pedagógicas trazadas para la educación básica.

La educación escolar es una política pública dirigida a la constitución de la ciudadanía. Cuando se forman médicos se contribuye al sistema de salud, de la misma forma que la preparación de cineastas es la contribución de la educación para el desarrollo del arte cinematográfico. Cuando se trata de profesores la educación está cuidando del desarrollo de la misma, para que pueda continuar contribuyendo a la medicina, a la ingeniería, a las artes y a todas las actividades que exigen preparación escolar formal, más allá de su finalidad de constitución de ciudadanía.

La situación de la formación profesional del profesor es inversamente simétrica a la situación de su ejercicio profesional. Cuando se prepara para ser profesor él vive el papel del alumno. El mismo papel, con las debidas diferencias etarias, que su alumno vivirá cuando lo tengan a él como profesor. Por esa razón, tan simple y obvia, cuán difícil es llevar hasta las últimas consecuencias, la formación del profesor que requiere tomar como punto de referencia a partir del cual orientar la organización institucional y pedagógica de los cursos, la **simetría invertida** entre la situación de preparación profesional y el ejercicio futuro de la profesión. Las directivas que se siguen buscan llevar hasta las últimas consecuencias esa característica, buscando hacer coherente la formación del profesor con la simetría existente entre esa formación y el futuro ejercicio de la profesión.

Una primera consecuencia es que la educación inicial de profesores debe tener como primera referencia las normas legales y recomendaciones pedagógicas de la educación básica. Los profesores no son necesarios para cualquier proyecto pedagógico pero para los proyectos pedagógicos que van a ser ejecutados bajo la orientación normativa de las directivas curriculares nacionales y bajo las recomendaciones de los parámetros y planes curriculares formulados por el MEC, por los sistemas públicos de enseñanza y por las escuelas particulares. Los modelos o instituciones de formación docente que interesan al país son por tanto aquellas que propician o facilitan la constitución de un perfil de profesional adecuado para esa tarea.

Nadie facilita el desarrollo de aquello que no tuvo la oportunidad de desarrollar en sí mismo. Nadie promueve el aprendizaje de los contenidos que no domina ni la constitución de significados que no posee o la autonomía que no tuvo la oportunidad de construir. **Por tanto es imprescindible que el profesor que se prepara para dictar clase en la educación básica demuestre que desarrolló o tuvo la oportunidad de desarrollar, de manera sólida y plena las competencias previstas para los que salen de la educación básica, tal como se establece en los artículos 22,27,32, 35 y 36 de la LDB y en las**

directivas curriculares nacionales de la educación básica. Esto es condición mínima indispensable para calificarlo como capaz de dictar clase en educación infantil, en la enseñanza fundamental o en la enseñanza media.

Muchos de los jóvenes que hoy salen de la educación básica e ingresan en la enseñanza superior no satisfacen esa condición mínima. Es preciso que la formación docente brinde a los jóvenes la oportunidad de rehacer el recorrido de aprendizaje que no fue satisfactoriamente desarrollado en la educación básica para hacer de ellos buenos profesores, que en el futuro contribuyan a la mejora de la calidad de la propia educación básica.

Esa afirmación aparentemente redundante, tiene por objeto evidenciar que la formación inicial de profesores constituye el punto neurálgico a partir del cual es posible revertir la calidad de la educación como un todo. Es como si al tocarla fuese más fácil provocar una reacción del sistema como un todo, generando un efecto en cascada: un círculo **virtuoso** de efectos más duraderos.

Así entendida como componente estratégico de mejora de la calidad de la educación básica, la formación inicial de profesores se define como política pública. Sin embargo, no es necesario que el poder público la ejecute directamente, es indispensable que establezca criterios de financiamiento, patrones de calidad y mecanismos de evaluación y acompañamiento.

Refrendada en las competencias a ser constituidas en la educación básica, la formación inicial de los profesores para actuar en la misma educación básica debe tener en cuenta los principios pedagógicos establecidos en las normas curriculares nacionales: la interdisciplinariedad, la transversalidad y contextualización, la integración de áreas en proyectos de enseñanza, que constituyen hoy mandatos o recomendaciones nacionales.

Se observa que “este tener en cuenta” en este caso no significa dar informaciones sobre contextualización, interdisciplinariedad, transversalidad y otros principios. La simetría invertida en situaciones de formación y el ejercicio profesional, reclama que el aprendizaje de los contenidos de los cursos superiores de formación de profesores esté precedido por los mismos principios filosóficos y pedagógicos que la ley ordena practicar en la educación básica.

Pero el país también requiere de diversidad curricular que dé cuenta de su complejidad y diversidad cultural, social y económica. De ahí que los cursos de formación docente tendrán que tener también como referencia los planes curriculares y proyectos pedagógicos de los sistemas de enseñanza públicos y privados y, siempre que sea posible, de las propias escuelas. Eso estimulará el surgimiento de diversidad de modelos de formación de profesores, con mayor adecuación a las necesidades y características de las regiones y de los diversos alumnados.

La consideración radical de la simetría invertida entre la situación de formación y de ejercicio, no implica cambiar las situaciones de aprendizaje de los cursos de formación

docente mecánicamente análogas a situaciones de aprendizaje típicas del niño y del joven en la educación media.

No se trata de infantilizar la educación inicial del profesor sino de volver la experiencia de aprendizaje una experiencia isomorfa que le debe facilitar a sus futuros alumnos, o sea, un aprender que permita apropiarse de estructuras comunes abstrayendo las diferencias de la coyuntura.

Se trata principalmente de reconocer que el aprendizaje puede ser más o menos estructurado pero no estar descontextualizado y compartamentalizado en disciplinas estanco. Y esta afirmación es verdadera tanto para el futuro alumno de ese profesor cuando él se encuentre enseñando en educación básica, que cursa la formación docente inicial en nivel superior. Eso está claro y pone en el centro el problema de la formación de formadores.

El isomorfismo tiene por tanto dos consecuencias importantes. La primera es dejar claro que en la formación docente está en juego una doble relación entre teoría y práctica. La segunda se refiere al papel de la investigación o de la indagación en esos cursos.

Una de las relaciones entre teoría y práctica en la formación del profesor, debe ocurrir en el ámbito del área del conocimiento especializado ahora, en el futuro será necesario que el profesor desarrolle en sus alumnos la capacidad de relacionar la teoría con la práctica. Es indispensable que en su formación los conocimientos especializados que se está construyendo sean contextualizados de tal modo que promuevan una permanente construcción del significado de esos conocimientos con referencia a su aplicación, su pertenencia en situaciones reales, su relevancia para la vida personal y social, su validez para el análisis y comprensión de hechos de la vida real.

Ese tipo de relación entre teoría y práctica, es decisivo para el profesor porque él tendrá que rehacerla con sus alumnos, es relevante para cualquier situación de formación profesional: el alumno de la licenciatura en matemática por ejemplo, tiene que comprender el significado y la función de los varios años de cálculo integral a la que está sometido, aunque no se dedique a la enseñanza de la Matemática.

Pero hay otra relación entre teoría y práctica que es específica de la formación del profesor: el aprendizaje de la transposición didáctica del contenido, sea teórico o práctico. **La práctica del curso de formación docente es la enseñanza**, por tanto cada contenido que es apprehendido por el futuro profesor en su curso de formación profesional requiere estar permanentemente relacionado con la enseñanza de ese mismo contenido en la educación básica.

Eso implica un tipo de organización curricular que en todas las disciplinas del curso de formación permita también: (a) la transposición didáctica del contenido aprendido por el futuro profesor; (b) la contextualización de lo que está siendo aprendido en la realidad de la educación básica. Usando el mismo ejemplo anterior, es imprescindible que el alumno de la licenciatura de matemática comprenda cuál es la relevancia que tiene el cálculo integral para la enseñanza de la matemática en la educación básica como un todo.

De acuerdo con ese principio, desde el primer año y en todas las disciplinas de una licenciatura especializada, por ejemplo la de la Lengua Portuguesa, el ejercicio de transposición didáctica del contenido es la práctica de la enseñanza, debería estar “codo a codo”, administrada por el mismo profesor o por otro profesor de matemática que también es especialista en enseñanza de Matemática.

La doble relación entre teoría y práctica da dos significados propios del papel de la investigación en la formación del profesor. El primero de ellos es negativo: la competencia para hacer investigación pura en el área del conocimiento de su especialidad no es relevante para la formación del profesor, aunque son muchos los conocimientos producidos por la investigación del área sustantiva.

El segundo significado es afirmativo: la competencia para hacer investigación en el área de su especialidad aplicada a la enseñanza, de reflexionar sobre la actividad de enseñar y formular alternativas para su perfeccionamiento es indispensable para el futuro profesor. Eso significa que el objeto por excelencia de la investigación en los cursos de formación docente es la enseñanza y el aprendizaje del contenido de los componentes curriculares de la educación básica. Eso hace de la transposición didáctica el campo de estudios por excelencia de los cursos de formación docente: partiendo del currículo de enseñanza fundamental y del medio en el que el profesor tendrá que trabajar, ¿cuáles son los conocimientos que amplían, profundizan, dan relevancia y pertinencia a los contenidos que deberán ser enseñados por el profesor y aprendidos por el alumno?

Para dictar clases de ciencias del 1º al 8º grado de enseñanza fundamental ¿qué requiere saber un profesor de química, física o biología? ¿con qué profundidad? ¿con qué enfoque metodológico que se adecúe a la regla epistemológica de esas ciencias, a los objetivos que se tienen al enseñarlas en la educación básica, qué es educación de ciudadanía y no de especialistas, y el niño y joven que viven en este mundo de hoy? Una vez comprendida la transposición didáctica, cuáles escuelas didácticas más sabias (se utilizan) para enseñar y aprender los contenidos traspuestos? Ahí tenemos un mundo de cuestiones relevantes que la investigación didáctica no ha abordado en Brasil.

La insistencia con la relación teoría y práctica deviene del concepto de competencia: la competencia se construye en situaciones, no en conocimiento ni mucho menos sobre, pero es conocimiento que puede ser movilizado para actuar y tomar decisiones en situaciones concretas. Las situaciones de la vida real comprenden siempre un componente imponderable e imprevisible. En la enseñanza es más que verdadero.

Como todos los profesionales el profesor requiere hacer ajustes permanentes en sus acciones. Pero el profesor, como el médico, el cirujano, el actor⁷, muchas veces lidia con situaciones que no se repiten ni pueden ser concretadas en el tiempo aguardando un nuevo “insight” o discernimiento de una nueva alternativa de acción. Buena parte de los ajustes tienen que ser hechos en tiempo real o en intervalos relativamente cortos, minutos y horas en la mayoría de los casos –días o semanas en la hipótesis más optimista- bajo el riesgo de dejar pasar la oportunidad de intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

⁷ En el original dice “performer” la hemos traducido por “actor”. N. del T.

Más allá del tiempo, que limita la periodicidad de los ajustes, los resultados de las acciones de enseñanza son apenas previsibles en parte. El contexto en el cual se efectúan es complejo e indeterminado, haciendo difícil una predicción exacta del producto final. La práctica docente no tiene la exactitud del experimento científico y es por esta razón que su “ethos” no es el del investigador académico. Al contrario, enseñar requiere disposición y movilizar conocimientos para improvisar, intuir, atribuir valores y dictámenes que fundamenten la acción más pertinente y eficaz posible.

Enseñar es por excelencia una actividad relacional: para coexistir, comunicar, trabajar con los otros es necesario enfrentar la diferencia y el conflicto. Acoger y respetar la diversidad y sacar provecho de ella para mejorar su práctica, aprender a convivir con la resistencia, los conflictos y los límites de su influencia forman parte del aprendizaje necesario de ser profesor.

Pero enseñar es también una actividad altamente indeterminada o altamente determinada por factores que escapan al control de quien enseña. El proyecto educativo y la acción cotidiana, la intención y el resultado en la sala de clase, en la escuela, en el sistema y en la política educacional, siempre guardarán alguna distancia, mayor o menor. Enseñar por tanto exige aprender a inquietarse y a investigar cómo es el fracaso sin dejarse destruir por él.

Esas competencias trazan el perfil del profesional denominado reflexivo por la literatura reciente (ver anexo): un profesional cuya actuación es inteligente y flexible, posicionada y reactiva, producto de una mixtura integrada de ciencia, técnica y arte, caracterizada por una sensibilidad de artista entendida como *artistry*. La tarea es un saber-hacer sólido, teórico y práctico, creativo a punto de hacer tomar posición al profesional en contextos precarios, indeterminados y complejos, caracterizados por zonas de indefinición, volviéndose cada situación una novedad que exige reflexión y diálogo con la realidad.

El profesional reflexivo es también aquel que sabe cómo sus competencias están organizadas, es capaz de entender su propia acción y explicar por qué tomó determinada decisión, reuniendo para eso los conocimientos de su especialidad. La reflexión en ese caso se identifica con la metacognición de los procesos en que el profesional está comprendido en situaciones de formación y ejercicio.

Para la formación del profesor ese aspecto es crucial. La hipótesis en este caso es que al comprender su propio proceso de aprendizaje y organización de competencias, el futuro profesor estaría más preparado para comprender e intervenir en el aprendizaje de su alumno a futuro. Para sustentar ese proceso el futuro profesor debería aprender sobre el desarrollo y aprendizaje de manera integrada con los demás conocimientos del currículo de formación docente.

La práctica debería estar presente desde el primer día de clase del curso superior de formación docente, en tiempo real, por medio de la presencia orientada en escuelas de educación infantil y enseñanza fundamental y media, o de forma mediada por la utilización de videos, estudios de caso, acciones y cualquier otros recursos didácticos que permitan la reconstrucción o simulación de situaciones reales.

Lo que hoy se entiende por adiestramiento deberá, siempre que las condiciones permitan, ser equivalente a la “residencia” para la profesión médica: la culminación de un proceso de práctica que se da por el ejercicio profesional pleno, supervisado o monitoreado continuamente por un tutor o profesor experimentado que permita la retroinformación inmediata, al futuro profesor, de los aciertos y fallas de su actuación. Idealmente, en el caso del profesor de enseñanza pública, su entrenamiento podría corresponder al período probatorio de ingreso en la carrera docente, desde que el examen de ingreso en el curso de formación satisficiera los requisitos formales del concurso público.

La importancia de la práctica deviene del significado que se atribuye a la competencia del profesor para enseñar y hacer aprender. Las competencias son formadas en la práctica por tanto debe ocurrir necesariamente en situaciones concretas, contextualizadas. Pero, es preciso tener cuidado para que no se produzca una nueva fragmentación. El término práctica en la formación del profesor tiene tres sentidos complementarios e inseparables.

El primer sentido se refiere a la contextualización, relevancia, aplicación y pertinencia del conocimiento de las ciencias que explican el mundo de la naturaleza y el mundo social; en segundo lugar el término práctica se identifica con el uso eficaz de las lenguas como instrumento de comunicación y de organización cognitiva de la realidad natural y social; en tercer lugar la práctica tiene sentido en la enseñanza, cuando se refiere a la transposición didáctica del conocimiento de las ciencias, de las artes y de las letras para el contexto de la enseñanza de los niños y adolescentes en escuelas de educación básica.

La competencia docente no puede prescindir del dominio en extensión y profundidad, de uno o más contenidos curriculares previstos para la enseñanza fundamental y media al punto de comprender, aplicar y juzgar la relevancia, relacionar sus conceptos básicos y, como parte inseparable de ese dominio de contenido especializado, saber hacer la transposición didáctica del mismo a situaciones de enseñanza y de aprendizaje de la educación básica, que implica ir más allá de las competencias de gerencia de la enseñanza y aprendizaje, discernimiento para decidir qué contenidos deben ser enseñados, qué secuencia y con qué tipo de tratamiento.

Pero, independientemente de su conocimiento especializado, es preciso recordar que el profesor en formación es un egresado de la educación básica. De ella, saldrá, habiéndose dotado los conocimientos, competencias y habilidades básicas para ser un ciudadano productivo. **Ciudadanía es más que nada un ejercicio de polivalencia.** Esa polivalencia la puede y debe transferir para su ejercicio profesional, abriéndose por tanto los conocimientos a las demás áreas curriculares, interactuando con sus colegas para establecer relaciones entre su especialidad y las otras disciplinas con el fin de estar preparado para la práctica y la interdisciplinariedad.

En otras palabras: una vez constituida la capacidad de continuar aprendiendo y la comprensión del mundo físico y social en la enseñanza media (objetivos de la enseñanza media, última etapa de la educación básica), el profesor deberá construir relaciones significativas entre los conocimientos especializados que adquirió en el curso de formación de nivel superior y los conocimientos de las demás áreas o disciplinas del currículo de la

educación básica, trabajando así de manera interdisciplinar y favoreciendo en sus alumnos la comprensión de las relaciones entre las áreas del conocimiento.

En esa perspectiva se abre, con las nuevas directivas de enseñanza media, una gran oportunidad de trabajo creativo para los cursos de ese nivel escolar en la modalidad normal. La gran ventaja de los cursos normales de nivel medio es la oportunidad –no siempre bien aprovechada- de llevar a los alumnos a aprender contenidos y aprender a enseñar contenidos de manera integrada y polivalente. Esa cualidad tiene que ser trasladada a la enseñanza superior por lo menos para la formación inicial, en el nivel superior de profesores de niños pequeños hasta 10 u 11 años de edad. Esa es la razón más fuerte para llamar a esa nueva modalidad *Curso Normal Superior*, nombre importante porque está lleno de significado para la educación: el tradicional Curso Normal.

Si la simetría transformada fuera tomada en serio, la interdisciplinariedad sería, en principio, posible para todos los profesores, o mejor, la resistencia a la interdisciplinariedad se vencería. En verdad es muy plausible suponer que la percepción de una competencia básica en la especialidad de otro lleve al profesor a sentirse amenazado por el trabajo interdisciplinar, lo más aconsejable en la etapa básica en el curso de formación se recuperen o consoliden los conocimientos de enseñanza media.

El profesor polivalente o especialista, y en este segundo caso, independientemente de su área de especialidad, debe dominar la Lengua Portuguesa, la Matemática, la Informática y los lenguajes de expresión artística, por lo menos en el mismo grado previsto para los egresados de la última etapa de la educación básica. Debe ser capaz de emplear las lenguas como recurso de autoaprendizaje y utilizarlas en su actividad docente, como medio de comunicación con el alumno y como recurso capaz de ayudar este último, dentro de su área de especialidad, a organizar cognitivamente la realidad, construir el conocimiento y negociarlo con los otros.

Si aceptamos la premisa de que el sentido de la profesión docente no está en enseñar sino en hacer que el alumno aprenda, se supone que para que el profesor sea competente en esa tarea es importante que domine un conjunto básico de conocimientos sobre el desarrollo y aprendizaje. Ese dominio debe hallarse en el nivel de aplicación de los principios de aprendizaje en el contexto de la sala de clase; comprender las dificultades de los alumnos y trabajar a partir de ellas; contextualizar la enseñanza de acuerdo con las representaciones y conocimientos espontáneos de los alumnos; comprometer a los alumnos en su propio aprendizaje.

La competencia implica siempre una articulación de diferentes conocimientos. En el caso del profesor eso significa organizar conocimientos de contenido especializado, de didáctica y práctica de la enseñanza, de fundamentos educacionales y de principios de aprendizaje en un plano de acción docente consistente como el proyecto pedagógico de la escuela., participación en la elaboración de este último sabiendo trabajar en equipo y estableciendo relaciones de cooperación dentro de la escuela y con la familia de los alumnos.

La competencia docente requiere también movilizar conocimientos y valores de cara a la diversidad cultural y étnica brasileña, de las necesidades especiales de aprendizaje, de las

diferencias entre hombres y mujeres, de manera de ser capaz no sólo de acoger las diferencias sino de utilizarlas para enriquecer las situaciones de enseñanza y aprendizaje en la sala de clase.

El profesor competente no se limita a utilizar conocimientos, sino también posee características de investigador en acción; es capaz de problematizar una situación de práctica profesional, de movilizarse en su propio repertorio o en el medio ambiente, los conocimientos para analizar la situación, de explicar cómo y por qué toma e implementa sus decisiones, tanto en situaciones de rutina como de los imprevistos, revelando capacidad de metacognición de sus propios procesos y de la transferencia de la experiencia a otras situaciones; consigue hacer previsiones, extrapolaciones y generalizaciones a partir de su experiencia, la registra y comparte con sus colegas.

Finalmente, y sin agotar el elenco de las competencias a ser desarrolladas por los cursos de formación, es importante mencionar que la profesionalización del profesor depende de su competencia para hacer evaluaciones, juzgar y actuar con autonomía delante de los conflictos y dilemas éticos de su profesión, y ser capaz de gerenciar su propio desarrollo profesional por medio de un proceso de formación continua.

Propuesta de directivas institucionales: diversos “locus”, una sola misión

Un arreglo institucional adecuado para la formación de profesores será aquel que logra construir a lo largo del curso el perfil profesional docente que el país necesita para implementar la reforma de la educación básica, unificada en sus directivas curriculares nacionales, en los parámetros curriculares recomendados por el MEC y en las acciones de implementación iniciadas por estados y municipios.

Es indispensable que los profesores en preparación para enseñar en los años iniciales de la enseñanza fundamental comprendan, dominen en profundidad los objetos de enseñanza: Lengua Portuguesa, Matemática, Ciencias Naturales, Historia y Geografía. Por tanto será necesario que el modelo de normal de nivel medio sea construido en términos de nivel superior, aprovechando el conocimiento y la experiencia de los formadores de profesores que se ubican en los cursos de licenciatura tradicionalmente dedicados a la formación del especialista.

La diversidad curricular y de proyectos pedagógicos será bienvenida, respetando la misión de los cursos de formación docente. Concretamente esa misión será satisfecha si los proyectos pedagógicos de los cursos permiten que la experiencia de aprendizaje de los futuros profesores se caracteriza según los aspectos que a continuación se enumeran:

- Preparación para enseñar en los años iniciales de la enseñanza fundamental que incluya el dominio más amplio y profundo de los objetos de enseñanza: Lengua portuguesa, Matemática, Ciencias Naturales, Historia y Geografía, por lo menos, lo que implicará construir en el nivel superior el modelo de normal de nivel medio aprovechando el conocimiento y la experiencia de los formadores de profesores que se sitúan en los cursos de licenciatura tradicionalmente dedicados a la formación del especialista.

- Currículo de formación en una (licenciaturas especializadas) o más áreas de conocimiento definido en función de las directivas curriculares de la educación básica y de los currículos recomendados o de los parámetros curriculares adoptados por las diferentes instancias (nacional, estadual y municipal). La cantidad, secuencia, profundidad de la formación del futuro profesor en una o más áreas de conocimientos deberá tener como criterio aquello que después él tendrá que enseñar a sus alumnos y cómo deberá enseñar.
- Integración permanente y continua entre teoría y práctica desde el inicio del curso de graduación en el nivel superior, en todas las disciplinas del currículo de formación profesional, inclusive en aquella tradicionalmente consideradas “aliadas” de la formación docente. Esa integración debe ser trabajada como contexto de los conocimientos en el mundo social y natural de manera que se propicien situaciones de aprendizaje significativo a los futuros profesores tanto en las áreas de contenido específico como en las áreas de fundamentos educacionales.
- Orientación para la investigación en acción o investigación aplicada, con énfasis en la relación entre teoría y aplicación tanto de los conocimientos de contenidos u objetos de enseñanza cuanto de los conocimientos pedagógicos. Pero, enfatizando las investigaciones sobre los contenidos u objetos de enseñanza y su enseñanza a niños y jóvenes. En otras palabras: investigación sobre conocimiento y transposición didáctica del conocimiento.
- Transdisciplinariedad de la práctica pedagógica y didáctica para los demás contenidos curriculares de las disciplinas del curso de graduación para formación docente, desde el inicio del mismo, para garantizar que los contenidos y su transposición didáctica sean aprendidos de manera integrada. En otras palabras el conocimiento sustantivo del curso de formación docente, en las situaciones y problemas de la educación básica, sean ellas de enseñanza y aprendizaje, sean típicas de otras dimensiones de la vida escolar.
- Presencia efectiva de disciplinas, recursos, laboratorios o experiencias que aseguren el uso de los diferentes lenguajes -la Lengua Portuguesa, los lenguajes artísticos, la informática, la matemática, los multilenguajes de los medios de comunicación- como recursos de construcción de conocimientos en el proceso de formación profesional del profesor.
- Integración entre el conocimiento de los principios que rigen el desarrollo y el aprendizaje y los procesos de construcción de conocimientos de una o más áreas especializadas, de modo que aseguren al futuro profesor un aprendizaje significativo y aplicado de aquellos principios y una experiencia permanente de metacognición para comprender cómo ocurre el propio aprendizaje.
- Integración entre varias áreas que fundamentan el conocimiento educacional a modo de contextualizar esos conocimientos en las situaciones más próximas de los futuros profesores -la escuela de su comunidad, la escuela que frecuentó, la política educacional local y regional- desarrollando comprensión y aplicación de nociones sobre

la educación escolar, sus relaciones con la sociedad, la cultura, la vida política y económica.

- Integración entre las varias áreas de ciencias humanas y sociales con el objeto de comprensión y aplicación de conocimientos sobre la realidad nacional brasilera, su diversidad y complejidad social, cultural y étnica, contextualizados por observaciones reales o estudios de caso en los cuales la cuestión de la diversidad es importante para desarrollar capacidades de ser pro-activo en la construcción de un clima acogedor de las diferencias y aprovechar la diversidad como recurso de enriquecimiento de las situaciones de aprendizaje de sus alumnos.
- Interdisciplinariedad entre la enseñanza de la didáctica y las áreas relacionadas a gestión y otros conocimientos educacionales, a manera de garantizar la superación de la visión fragmentada que existe entre gestión y aspectos pedagógicos.
- Construcción del proyecto de formación de profesores comprometiendo la participación efectiva de escuelas o del sistema escolar público o privado de la región, para asegurar:
 - ◆ la aplicación a situaciones escolares –reales, simuladas o mediadas- de todos los conocimientos que fueran construidos a lo largo del curso de formación docente, no comprendiendo directamente en la conducción del aula, incluyendo actividades de elaboración de proyectos pedagógicos, de diagnóstico, proposición y ejecución de programas, proyectos, o iniciativas de integración de la escuela en la comunidad, trabajos de equipo comprendiendo planeamiento, gestión y evaluación de proyectos de enseñanza;
 - ◆ la existencia de un lugar permanente de aplicación de los conocimientos de didáctica y práctica de enseñanza, comprendiendo observación, preparación del plan de trabajo docente, guía supervisada de clases de enseñanza fundamental y medio, evaluación, actividades de orientación de alumno, coordinación y animación de trabajo en grupo, entre otras;
 - ◆ residencia escolar con efectiva guía de la sala de clase, gerencia del tiempo y del espacio pedagógicos, y de los recursos didácticos de apoyo durante tiempo suficiente para enfrentar situaciones diferenciadas e imprevistas, siempre bajo la supervisión de la escuela como campo de aprendizaje, que deberá participar de la evaluación final del futuro profesor.
 - ◆ acceso, operación y práctica con recursos de aprendizaje para sí mismo en el curso de formación docente y con los múltiples recursos didácticos como libros, equipamiento, materiales de laboratorio existentes para dar soporte al trabajo docente en educación básica.
 - ◆ participación en situaciones formales o informales de aprendizaje que amplíen los horizontes intelectuales, produzcan preocupación intelectual en el futuro profesor y faciliten el acceso a la cultura acumulada y las manifestaciones culturales, las

informaciones sobre hechos y tendencias del mundo contemporáneo, del comportamiento individual y social, sobre el desarrollo de nuevas tecnologías, economía y la política.

- ◆ conocimientos de sus propias condiciones de trabajo y carrera de manera de ser capaces de comprender y actuar de forma autónoma frente a los conflictos, impases y dilemas éticos propios de la profesión docente y del proceso educacional en general.
- ◆ asistencia para la formulación y ejecución de un proyecto de desarrollo profesional durante el curso de formación docente y en la propuesta de un plan futuro de autogestión del propio desarrollo profesional por medio de educación continua después de la conclusión del curso de formación docente.

Por un Sistema nacional de Certificación de Competencias para Profesores

Más allá del componente curricular propiamente dicho, con relación a la organización pedagógica del curso de formación, es indispensable que el país piense o repiense los criterios de autorización de los cursos, de evaluación de los egresados y de evaluación del desempeño del profesor en ejercicio.

Esa política precisa ser de ámbito nacional, como nacionales son y deben continuar siendo los procesos de autorización y evaluación de cursos. Como toda política nacional en la dinámica federativa brasileña es indispensable que ella sea liderada por la Unión y formulada con la participación de los diferentes niveles y ámbitos interesados.

Vale decir que una política nacional de formación de profesores requiere anclarse en consensos construidos en el ámbito de organismos normativos como el CNE y de coordinación de políticas como el CONSED y la UNDIME, más allá de las agencias formadoras y las representaciones no sindicales del sector educacional y otros segmentos sociales interesados.

El primero sobre el cual deberá ser establecido consenso se refiere al carácter nacional de la formación de profesores. Sólo una cohesión firme en torno a la naturaleza de la formación docente como interés de la nación, podrá dar significado pleno, fuerte y con eficacia práctica a las directivas, referenciales o recomendaciones sobre el currículo y la organización pedagógico-institucional de los cursos de formación.

El segundo punto de consenso deberá ser sobre la “credencialidad”⁸ de cursos de certificación de competencias⁹. Es preciso que quede claro que, si la formación del profesor debe ser una política nacional, el darle una credencial y certificarlo también debe estar en ese ámbito, una vez que los diplomas expedidos tengan validez para todo el país.

⁸ En el sentido de otorgar una Credencial (Carta credencial). N.del.T.

⁹ Esa expresión no se refiere a ninguna propuesta de modelo para el Brasil, toda vez que es algo nuevo a ser discutido y consensuado. La expresión *credenciamento* es una tentativa de traducción del término “*accreditation*” tal como es usado por el NCATE – National Council of Accreditation of Teacher Education. El término *certificación de competencia* fue tomado del parecer que establece las directivas curriculares para la educación profesional y puede referirse al tipo de actividad desarrollada por el NBPTS –National Board of Professional Teaching Standards y otros órganos semejantes como el OFSED – Office of Standards in Education de Inglaterra.

Esos acuerdos son los que darán legitimidad a las directivas curriculares y a cualquier propuesta de evaluación de cursos o egresados que sea formulada. Independientemente del diseño específico de esos componentes de la política, los acuerdos tienen enorme significado.

En primer lugar significa que el país reconoce que la formación de profesores requiere con urgencia considerar una política de unión, como una de las prioridades de la reforma y mejora de la educación básica. Como política nacional tendrá que ser precisa y desarrollada por organismos propios, con protagonismo indispensable de las instituciones formadoras y también de gestores educacionales públicos y privados, de las tres esferas responsables de la provisión de educación básica.

En segundo lugar esos acuerdos políticos significan que, una vez consensuado un patrón de calidad nacional ninguno podrá ser profesor si su desempeño revela competencias profesionales inferiores al patrón nacional.

Y finalmente significa que las directivas curriculares tendrán que fortalecer principios de organización pedagógica y curricular comunes para todo el país, cualquiera que sea la región, el “locus” institucional o la esfera federativa en que ocurra, incluidas las universidades que, en su autonomía, podrán dar cualquier curso de formación docente pero, para efectos del ejercicio del magisterio, ofrecerán cursos que cumplan las directivas curriculares nacionales.

El diseño e implementación de un sistema de ese tipo requiere inversiones financieras y técnicas y fuentes de financiamiento permanentes que aseguren regularidad, transparencia e independencia de las agencias u organismos evaluadores. Pero que los beneficios que resulten para la educación básica con procedimientos técnicamente sustentables, institucionalmente transparentes y políticamente estables de evaluación de cursos y competencias de egresados de los cursos de formación docente, compensan las necesarias inversiones financieras y políticas.

El mayor beneficio sería asegurar la formación de mejor calidad para los profesores de educación básica de las próximas décadas, dentro de los principios legales, directivas, normativas y recomendaciones nacionales y estatales. Con eso se puede esperar no sólo la mejora de la calidad con plena implementación de la reforma de la educación básica que se está iniciando.

Un beneficio secundario más significativo sería eliminar del país los cursos “al peso”, pésimos y de baja calidad y de gran búsqueda por parte de los alumnos que buscan la certificación fácil. La conclusión de cursos de ese tipo, que hasta podrían continuar existiendo, no tendría ninguna validez para la obtención del diploma ni para la obtención de registro u otra forma de autorización del ejercicio profesional.

Un impacto más controvertido sería promover la selección natural de las instituciones privadas y públicas que tienen vocación y disposición para formar profesores con seriedad y calidad, disponiendo para estas instituciones soporte financiero y técnico que les

permitiesen alcanzar mejor ese objetivo o perfeccionar sus resultados, por medio de un sistema más competitivo de acceso a los recursos.

Se reconocen tanto los riesgos reales de un sistema de ese tipo cuanto los fantasmas ideológicos que pueblan el armario de vejestorios de las huestes educacionales. Pero es inevitable preguntar si el recelo de adoptar una solución tan evidente, no es mayor que el impasse político que ella causaría. Un país con un sistema de formación docente de mala calidad cuya única ventaja es la sustentabilidad financiera, requiere colocar a la iniciativa privada trabajando por la educación básica de mejor calidad.

Desde el punto de vista político el proceso de acuerdo sobre las directivas de formación puede servir de estímulo para la discusión –quien sabe se logra algún nuevo acuerdo- sobre planes de carrera. Ese asunto todavía no se agotó en el país y el problema del exceso de cartones continua existiendo en la definición de planes de carrera en los cuales los títulos formales y el tiempo de servicios terminan teniendo mayor peso para la promoción y la mejora salarial que los resultados obtenidos en la escuela y en los alumnos.

En la educación profesional la certificación de competencias es considerada una respuesta a velocidad de los cambios en procesos y formas de organización del trabajo. Puede ser considerada para el ingreso y carrera en el mercado de trabajo evaluando la flexibilidad y laboriosidad a lo largo del desarrollo profesional, cuando las exigencias de periodicidad para certificar nuevas competencias o recertificar las constituidas. En el caso de la carrera docente ese proceso deberá ser de gran impacto para comparar la actualización y educación continua del profesor y al mismo tiempo parametrar el ingreso, el progreso en la carrera y la remuneración del docente.

En una propuesta más osada el curso de formación y el proceso de certificación de competencias podrían ser considerados, como ejemplo de lo que ocurre en los IUFM¹⁰ franceses, estadios iniciales o probatorios de la propia carrera docente, con remuneración inicial o no. Una vez en operación un sistema nacional para *credencializar*¹¹ cursos y certificación de competencias con legitimidad y credibilidad, nada impediría que los sistemas estaduales o municipales adaptasen los resultados producidos en ese proceso para organizar sus planes de carrera y hasta el mismo ingreso, respetando es claro las exigencias legales.

Prioridad a la formación de profesores en los sistemas de fomento y financiamiento

La mejora cualitativa de la profesionalización del profesor de la educación básica debe incluir además, más allá de la formación inicial y de la certificación de competencias, mecanismos que prioricen el área de formación docente en los programas de crédito educativo para estudiantes, fomento de estudios e investigaciones, estudios de postgrado en el país o en el exterior.

¹⁰ Instituts Universitaires de Formation de Maitres

¹¹ De otorgar una Credencial de haber realizado los cursos. N.del T.

Para implementar esas prioridades, mientras tanto, es preciso disponer de criterios claros, consensuados y objetivos. Respecto al fomento de estudios e investigaciones, es necesario fomentar líneas de investigación, bolsas de estudio en el país y en el exterior, programas de postgrado o de investigación, que focalicen la enseñanza como objeto de estudio. Esas líneas de fomento tienen que estar articuladas con las diferentes áreas del conocimiento, no con la pedagogía y tampoco con esta última.

Como se ha observado la investigación didáctica –entendida en su sentido más literal, como el estudio de las relaciones entre el dominio de un campo del saber y la enseñanza de ese conocimiento a los niños y jóvenes que requieren construir su ciudadanía e identidad- es una temática inexplorada en la investigación brasileña.

Es preciso cuidar que los estudios pedagógicos no limiten su objeto de estudio a la actividad del alumno y del profesor, sin un sólido marco teórico que tenga en cuenta cuál es y cuál debe ser el contenido de la enseñanza y por tanto el contenido de la formación del profesor y el aprendizaje del alumno. Este sesgo responsable por un activismo pedagogo que ilusoriamente induce a pensar que la enseñanza es moderna por que es “activa”, se basa en un concepto limitado de la didáctica. De hecho desde Erasmo en la Edad Media, didáctica no es la escuela del método o técnica de enseñanza, aunque en esta etapa final sea muy importante, por lo que le antecede: el estudio de la relación entre aquello que el profesor sabe o debe saber y aquello que precisa ser aprendido por el alumno.

En el Brasil está bastante diseminada la concepción de que el conocimiento se construye y se construye en situaciones socialmente determinadas. Esa teoría que es en principio benéfica para la educación, sustituir, no debe sustituir los estudios sobre cómo se organiza la situación de aprendizaje para que el alumno construya o reconstruya el conocimiento. La ausencia de esa segunda parte del constructivismo revela la falsa noción de que la situación de enseñar requiere ser desestructurada o inestructurada para ser constructivista, lo que sería la negación de la didáctica.

En lo que respecta al crédito educativo la prioridad para los alumnos que se dirigen al magisterio, es una política adoptada por el MEC. Falta aún un sistema de acreditación de los cursos y que condicionen el crédito educativo a aquellas instituciones públicas y privadas que cumplen con los requerimientos básicos de calidad definidos por acuerdo entre las diferentes instancias educacionales.