

Los nuevos escenarios en la escuela Latinoamericana: Las necesidades de una práctica docente contextualizada

New Scenarios in Latin American Schools. The Needs for a Contextualized Teaching Practice

Jorge Rodríguez-Sosa*, Marcela Cáceres-Cruz & Patricia Rivera-Gavilano

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Las escuelas Latinoamericanas de estos tiempos enfrentan escenarios de alta complejidad. La práctica diaria de la gran mayoría de los docentes les exige responder a las necesidades emergentes de niños y jóvenes que provienen de entornos sociales donde la pobreza es cada vez mayor y más compleja, la exclusión social es más profunda y en donde la falta de cohesión se manifiesta en un creciente individualismo (López, 2009).

Simultáneamente al hecho, de por sí ya difícil, de enfrentar a comunidades con un tejido social en permanente cambio y descomposición -con los efectos que ello tiene en la educabilidad-, la política les exige a las escuelas logros en accesos, aprendizajes y permanencias (Fernandes, 2014), por lo menos equivalentes a los que se alcanza en otras partes del mundo, mientras la academia exige otro tanto en relevancia y contextualización de los aprendizajes (Herrington, Yezierski, Luxford & Luxford, 2011) y en calidad de los servicios (Aranguren, 2007).

Comunidades con nuevas necesidades, así como exigencias políticas y académicas de altas implicancias, definen unos escenarios educativos diferentes, que progresivamente se alejan de aquellos escenarios a los que

las escuelas tenían que dar respuesta, en la medida que fueron concebidas desde y para ellos. Por ello, las escuelas de hoy muestran ser instituciones poco porosas, sin capacidades para leer las señales del entorno e intentar adecuarse a ellas. Por otro lado, los docentes en ellas operan como actores inermes que caminan a tientas intentando sortear las brechas entre lo que están en capacidad de ofrecer y las necesidades de los nuevos los estudiantes, necesidades que se deben atender en entornos sociales concretos.

La situación exige un docente ideal con capacidades y herramientas de atención a la diversidad con las que el docente real no cuenta. Por ello, es lógico deducir que la crisis de las escuelas se explica en buena proporción por lo limitado de las capacidades de sus docentes para dimensionar la magnitud de los cambios (López, 2009), capacidades que también serían necesarias para estructurar respuestas que aseguren un mínimo de ajuste entre las ofertas institucionales y las necesidades locales.

¿Cuál sería el perfil del docente necesario para responder de manera adecuada a los nuevos escenarios y necesidades? Muchos piensan que este perfil sería uno orientado hacia el logro de una práctica reflexiva y contextual (Chacón, Chacón & Alcedo, 2012), tomando en cuenta que la enseñanza se ha tornado en una actividad poco predecible, que es parte de un proceso incierto y marcado por la complejidad (Perrenoud, 2004). Si esto es así, cabría preguntarse ¿qué podría facilitar o impedir el logro de este perfil docente? ¿En qué condiciones se pueden dar los cambios? ¿Es posible alcanzarlos con los programas de formación en servicio actuales, tal y como están diseñados, o se requiere de disposiciones organizacionales especiales para ello? Estas son interrogantes que requieren del esfuerzo para empezar a darles respuesta.

Parte de estas respuestas debieran retomar algunas de las reflexiones de Imbernón (1994), quien sostiene que el desarrollo profesional del docente no se limita a la teoría pedagógica sino que la sobrepasa, produciéndose en gran medida en el terreno práctico, espacio donde se aplica y pone a prueba los conocimientos y las creencias que orientan su accionar. Se trata

de un proceso formativo que se da por etapas, donde el docente va de una formación básica de socialización profesional que es la que cambia y define las actitudes, los valores y los hábitos que caracterizarán sus desempeño, para seguir con momentos de inducción profesional y, finalmente, procesos de perfeccionamiento a través de la formación de docentes en servicio. Cada una de estas etapas debe incorporar de manera creciente la reflexión y comprensión de la propia práctica, así como el cuestionamiento de algunos elementos que la componen y la intervención para su mejora constante, que muchas veces suponen una profunda transformación de la cultura docente.

Lo que sostiene Imbernón es cierto, puesto que como es sabido las intervenciones pedagógicas no aseguran necesariamente cambios en las prácticas docentes, menos aun cuando la formación de docentes en servicio se limita fundamentalmente al fortalecimiento de contenidos disciplinares y/o de metodologías didácticas, operando desde enfoques remediales y lógicas prescriptivas (Gonzalez-Weil, Cortez, Pérez, Bravo & Ibaceta, 2013), sin incorporar –o haciéndolo de manera muy tangencial– los aprendizajes de las experiencias previas más exitosas, que tienen que ver con la disposición de espacios para el trabajo colaborativo, que favorezcan la reflexión, el intercambio de buenas prácticas y el cuestionamiento de los propios conocimientos y creencias (Park Rogers et al., 2007).

Al parecer, los cambios se producen sólo en ciertas ocasiones y cuando lo hacen se dan en procesos complejos y lentos (Fullan, 2007; Hernández & Goodson, 2004), pues suponen cambios simultáneos en las creencias sobre la enseñanza que los mismos docentes han ido incorporando a lo largo de sus vidas y a partir de las cuales construyen sus representaciones sobre lo adecuado o lo deseable (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez, 2006). En tal sentido, la adopción de nuevas maneras de pensar y de hacer las cosas necesitan de una base de creencias alineada con esas orientaciones, como una condición que de soporte a la disposición de los docentes a cambiar (Herrington, et. al., 2011).

La literatura en el campo reporta que el cambio de las creencias docentes, implícitas y no conscientes, sólo es posible en el marco de procesos que

favorezcan su explicitación (Pozo, et. al., 2006). Por ello, la mera capacitación no asegura que luego los docentes plasmen lo aprendido introduciendo cambios en sus prácticas, y menos que lo hagan en la dirección esperada (Herrington, et. al., 2011). Los aprendizajes de las experiencias de capacitación más exitosas muestran que dar a los docentes la oportunidad de cuestionar sus propias prácticas y las creencias que las sostienen, facilita que asuman posturas reflexivas y abiertas, condición necesaria para producir los cambios deseados (Chamizo & García-Franco, 2013; Park Rogers, et al., 2007; Vezub, 2007).

Referencias

- Aranguren, G. (2007). Systemizing action research as an intervention and teacher training strategy in its research role. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 173-195.
- Chacón, M.A. Chacón, T., & Alcedo, Y. (2012). Interdisciplinary Learning Projects in Teacher Training. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 877-902.
- Chamizo, J. A., & García-Franco, A. (2013). Heuristics diagrams as a tool to formatively assess teachers' research. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(2), 135-139. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.741841>
- Fernandes, C. H. (2014). Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: El conocimiento necesario para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 161-174. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300010>
- Fullan, M. G. (2007). *The NEW meaning of educational change* (4a. ed.). Nueva York: Teachers College Press.
- González-Weil, C., Cortez, M., Pérez, J. L., Bravo, P., & Ibaceta, Y. (2013). Construyendo dominios de encuentro para problematizar acerca de las prácticas pedagógicas de profesores secundarios de Ciencias: Incorporando el modelo de Investigación-Acción como plan de formación continua. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 129-146. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200009>

- Hernández, F., & Goodson, I. (eds.). (2004). *Social geographies of educational change*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Herrington, D.G., Yezierski E.J., Luxford K.M., & Luxford C.J. (2011). Target inquiry: Changing chemistry high school teachers' classroom practices and knowledge and beliefs about inquiry instruction. *Chemistry Education Research and Practice*, 33(1), 74-84. Doi: <http://dx.doi.org/10.1039/C1RP90010B>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Grao.
- López, N. (Coord.). (2009). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Park Rogers, M., Abell, S., Lannin, J., Wang, Ch., Musikul, K., Barker, D., & Dingman, S. (2007). Effective professional development in science and mathematics education: teachers' and facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 507-532. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-006-9053-8>
- Perrenoud, P. (2004). *Developing reflective practice*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”, en J. Pozo, N. Scheuer, P. Pérez, Mar. Mateos, E Martín, & M. De La Cruz, (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona: Grao. pp. 95-132.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1). Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41837>

***Correspondencia**

Email: jrodriguez@usil.edu.pe

Citar como:

Rodríguez-Sosa, J., Cáceres-Cruz, M. & Rivera-Gavilano, P. (2017). Los nuevos escenarios en la escuela Latinoamericana: Las necesidades de una práctica docente contextualizada. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 09 - 19. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.193>

© Universidad San Ignacio de Loyola, Vicerrectorado de Investigación, 2017.

 Este artículo se distribuye bajo licencia CC BY-NC-ND 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).