

Mediación de la cultura docente en los *proyectos de formación permanente*

Mediation of Culture Teaching in Lifelong Learning Projects

Médiation de la culture de l'enseignant dans les projets de formation continue

Mediação da cultura docente nos projectos de formação permanente

Fecha de recepción: 20 DE OCTUBRE DE 2009 / Fecha de aceptación: 18 DE AGOSTO DE 2010
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Escrito por ROSA AMAYA-DE REBOLLEDO

UNIVERSIDAD DE CARABOBO,
CARABOBO, VENEZUELA
amayarosa@gmail.com

ZOILA ROSA AMAYA

UNIVERSIDAD DE CARABOBO,
CARABOBO, VENEZUELA
zoila.amaya@gmail.com

Resumen

La formación permanente del docente juega un papel clave en el cambio educativo; sin embargo, su concreción práctica representa un reto epistemológico y metodológico. La problemática ha sido abordada desde diferentes ángulos, en los cuales la relación entre cultura docente y formación permanente no ha sido claramente desvelada. En este artículo, que constituye un avance en la investigación de tesis doctoral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se analiza por qué la cultura docente necesita ser reconocida como una realidad dinámica, dialéctica y relacional que afecta la calidad de la formación permanente del docente venezolano.

Palabras clave autor

Formación docente, cultura docente, formación permanente.

Palabras clave descriptor

Formación profesional de maestros, calidad de la educación, educación continuada.

Transferencia a la práctica

Este trabajo ofrece un análisis crítico acerca de la mediación que establece la cultura docente en la formación permanente, teniendo como objetivo principal generar en los diseñadores, administradores y responsables de políticas educativas reflexiones que lleven a la efectiva articulación teoría-práctica de la formación permanente, se concreten en proyectos formativos que calen en la praxis docente y se traduzcan en una mejora de la calidad educativa. Así mismo, pretende motivar a los docentes para que se involucren en la presentación de propuestas de formación inclusivas de sus necesidades reales.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Amaya-de Rebolledo, R. & Amaya, Z. R. (2010). Mediación de la cultura docente en los proyectos de formación permanente. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 135-146.

Key words author

Teacher Training, Culture of the Teacher, Lifelong Learning.

Key words plus

Teachers, training, Educational quality, Continuing education.

Abstract

The continuous training of the teacher plays a key role in educational change; however, to take it to the practice represents an epistemological and methodological challenge. The problem has been approached from different angles, where the relation between culture of the teacher and continuous training has not been clearly discussed. In this article, which constitutes an advance in the investigation of doctoral thesis of the Faculty of Sciences of the Education of Carabobo's University, it is analyzed why the culture of the teacher needs to be recognized as a dynamic reality, dialectic and relational that affects the quality of the continuous training in Venezuelan.

Transfer to practice

This work offers a critical analysis about the relation between culture of the teacher and continuous training, their principal aim is to generate reflections in the designers, administrators and responsible of educative politics that allow to connect the theory with the practice and be translated into educational projects that apply in practice for improved educational quality. It also aims to motivate teachers to become involved in submitting inclusive proposals education of their real needs.

Mots clés auteur

Formation des enseignants, culture de l'enseignant, formation continue.

Résumé

La formation continue des enseignants joue un rôle essentiel dans le changement éducatif, cependant, sa concrétion pratique représente un défi épistémologique et méthodologique. La problématique a été envisagée dès perspectives différentes, dans lesquelles la relation entre la culture de l'enseignant et la formation continue n'a pas encore été nettement dévoilée. Dans cet article, qui constitue une avance dans la recherche de thèse doctorale de la Faculté de Sciences de l'Éducation de l'Université de Carabobo, on analyse pourquoi la culture de l'enseignant a besoin d'être reconnue comme une réalité dynamique, dialectique et relationnelle qui touche la qualité de la formation permanente de l'enseignant vénézuélien.

Transfert à la pratique

Ce travail offre une analyse critique sur la médiation que la culture de l'enseignant établit dans la formation continue, ayant comme objectif principal le fait de produire chez les concepteurs, les administrateurs et les responsables de politiques éducatives, des réflexions qui permettront une articulation théorique et pratique efficace dans la formation continue, aussi le fait de concrétiser des projets de formation qui perceront la praxis des enseignants et le fait de produire une amélioration de la qualité éducative. D'autre part, on prétend également motiver les enseignants pour qu'ils se voient impliqués dans la présentation de projets de formation inclusifs de leurs besoins réels.

Palavras-chave autor

Formação de professores, cultura docente, formação permanente.

Resumo

A formação permanente do docente é chave na mudança educativa, no entanto, sua concreción prática significa um repto epistemológico e metodológico. A problemática foi estudada desde diferentes ângulos, mas a relação entre cultura docente e formação permanente não foi vista de maneira clara. Neste artigo, que constitui um avanço na investigação de tese doutoral da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Carabobo, faz-se uma análise de por que a cultura docente precisa ser vista como uma realidade dinâmica, dialéctica e relacional que afeta a qualidade da formação permanente do docente venezuelano.

Transferência à prática

Este trabalho oferece uma análise crítica a respeito da mediação que estabelece a cultura docente na formação permanente, tendo como objetivo principal gerar nos desenhistas, administradores e responsáveis de políticas educativas reflexões que impliquem à efetiva articulação teoria-prática da formação permanente do docente, se concretarem em projetos formativos que caem na praxe e se traduzam numa melhora da qualidade educativa. Assim mesmo, pretende motivar aos docentes para que se envolvam na apresentação de propostas de formação inclusivas de suas necessidades reais.

Introducción

En América Latina, en esta primera década del siglo XXI, la formación permanente del docente ha tenido el foco de atención especial que se merece, al menos en lo que respecta a sus planteamientos teóricos, como se evidencia en los informes y recomendaciones emanadas de instituciones y organismos internacionales de educación, como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, y de la nutrida producción de trabajos de investigación, que se consigue al revisar el estado del fenómeno y que permite inventariar políticas gubernamentales (Ávalos, 2007), posturas e interpretaciones (Pérez-Jiménez, 2003; Imbernón 2006; Vezub, 2009), evaluaciones (Miranda-Jaña, 2005), sistematización de experiencias (Arellano & Cerda, 2006), programas y propuestas (Alves, 2003; Sañudo, 2005; Cortés & González, 2006), modelos y tendencias de la formación permanente (Finocchio & Legarralde, 2006), entre muchos otros.

En Venezuela, la formación permanente del docente ha estado presente en el discurso oficial de la política educativa desde 1996, al promulgarse la Resolución 01, cuando se enumeró entre las cinco líneas prioritarias de formación y desarrollo docente, con la consideración de que más allá de procesos de habilitación, la formación permanente debía crear condiciones para impulsar el “espíritu de superación y una actitud de indagación hacia los cambios y experiencias de aprendizaje” (ME, 1996).

El texto citado no trascendió lo propositivo, debido al proceso político que se desarrollaba en el país y que dio origen en 1999 a un nuevo sistema de gobierno y a un cambio radical en lo instituido. Por tanto, en 2004 se esboza el *Programa de Formación Permanente para la Dignificación del Docente*. En él, la formación permanente se concibió como una estrategia dirigida al mejoramiento de la calidad de la educación. Para la concreción de este fin se constituyeron equipos de formación permanente, coordinados por la zona educativa de cada estado, para —además de formar al personal directivo y de supervisión y a los docentes interculturales bilingües— brindar a todos los docentes al servicio del Estado venezolano experiencias de actualización de la enseñanza de la lengua, de las matemáticas y de la ciencia, y capacitarlos en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Esa manifiesta preocupación de los dos últimos gobiernos venezolanos por la formación permanente del docente permite validar el argumento de Graciela Cordero-Arroyo (2004, p. 104), acerca de que:

La formación permanente del profesorado es una práctica educativa cuya importancia no se cuestiona. El discurso educativo, independientemente de su origen y línea teórica, considera esta práctica educativa como necesaria para el desarrollo y posible mejora escolar en un contexto de constantes cambios políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos.

Surge, entonces, la inquietud, no por los sentidos que adquieren las prescripciones y normativas y los modos particulares de entender el espacio formativo. El problema no radica en establecer ámbitos conceptuales sobre la necesidad de la formación permanente, sino en conocer cuáles son los elementos que inciden en su calidad. Ésta es la preocupación que subyace en este trabajo. Reflexionar sobre la mediación que establece la cultura docente en los proyectos formativos, para advertir sobre los inconvenientes que podría presentar una propuesta formativa que tiende a homogeneizar el contenido y a no diferenciar realidades específicas y particulares de los docentes y de los centros educacionales.

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo Descrição

Este artículo de reflexión, derivado de la investigación de tesis doctoral *Redimensión socioepistémica de la cultura docente: un elemento de análisis en la formación permanente de la sociedad del conocimiento*, desarrollada en la Universidad de Carabobo, por Rosa Amaya-de Rebolledo, con la colaboración de Zoila Rosa Amaya. Se ocupa de indagar por qué la cultura docente necesita ser reconocida como una realidad dinámica, dialéctica y relacional que afecta la calidad de la formación permanente del docente venezolano.

Diversos documentos y propuestas (Aguerrondo & Braslavsky, 2003; Alonso-Álvarez, 2001; Cobo-Suero, 2001; Proyecto Agenda Uruguay, 2002) consideran que la formación permanente es un derecho y al mismo tiempo un deber del docente, así mismo es una responsabilidad de los órganos rectores del sistema educativo que se traduce en una vía para alcanzar los objetivos de la educación, al mismo tiempo que supone una exigencia para dignificar y jerarquizar la profesión docente, mejorar la calidad de la educación y asegurar la transformación del sistema educativo.

Los autores señalan, de manera genérica, que la formación permanente debe ser una estrategia incorporada a la definición misma del trabajo docente porque le va a permitir la revisión crítica de los problemas que debe asumir en su práctica pedagógica y lleva, por medio de su evaluación, al mejoramiento de su quehacer en el aula y a inducir nuevas motivaciones, actitudes profesionales y consolidación de la vocación docente, todo esto con miras a su desarrollo profesional.

Por tanto, la formación permanente del docente no puede operar desde supuestos teóricos distanciados de la práctica cotidiana del docente o concebida esta práctica en relación con un marco abstracto de referencia desligado de las tareas específicas de la enseñanza, sin la debida atención a la cultura docente; es decir, "al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo de reglas de juego y supuestos compartidos, que son los que le permiten organizar la actividad académica" (Viñao-Frago, 2002, p. 84).

Se toca así una de las aristas de la concreción práctica de los proyectos de formación permanente: la mediación que establece la cultura docente. Sin ser ésta la única dimensión de la resistividad, es importante destacar y asumir el sentido que tiene en los proyectos formativos, porque ella es un recurso adaptativo al medio, un ajuste estratégico interiorizado sin conflictos (Imbernón, 1994), que puede facilitar u obstaculizar los objetivos de los programas de capacitación, actualización, perfeccionamiento o reconversión profesional, según se desprende de la investigación documental realizada en este trabajo en torno al poder movilizador que tiene la cultura docente para la implementación de cambios educativos.

Al respecto, Ángel Ignacio Pérez-Gómez (2004, p. 164) sostiene: "la cultura docente facilita u obstaculiza los procesos de reflexión e intervención autónoma de los propios colegas y de los estudiantes, por ello se constituye en el factor inmediato de mayor importancia en la determinación de la calidad de los procesos educativos". Es decir, la cultura docente puede enriquecer o condicionar en su dinámica las actividades del colectivo, docentes y estudiantes, pero no significa que es totalmente negativa a los procesos de cambio,

más bien significa que es una realidad dinámica, dialéctica y relacional que afecta la calidad de la formación permanente. Por tanto, los proyectos formativos no pueden estar ajenos al referente cultural, si no se quieren obtener magros resultados.

Cultura docente

Para poder desvelar la dinámica relacional entre *cultura docente* y formación permanente se requieren algunas definiciones y caracterizaciones. La definición de cultura docente que adelantamos en este trabajo es subsidiaria del pensamiento de reconocidos autores como Andy Hargreaves (1996), Michael Fullan (1998), Kathleen Bailey, Andy Curtis y David Nunan (2001), Ángel Ignacio Pérez-Gómez (2004).

La cultura docente puede ser definida como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que este grupo social considera valioso en su contacto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. La cultura docente se especifica en los métodos didácticos que se utilizan en la clase, la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que se desempeñan dentro del aula, los modos de gestión, las visiones sobre la manera de hacer y no hacer las cosas, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones.

De manera más explicativa, Andy Hargreaves (1996) apunta que la cultura docente puede ser definida en función de dos factores: el contenido y la forma. El contenido se refiere a "las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general" (p. 190), mientras que la forma "se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas" (p. 191).

Hargreaves continúa diciendo que el contenido está más ligado con el pensamiento pedagógico y estará condicionado por presiones externas, por el hecho de que el docente se socializa en la institución escolar, mientras que la forma se caracteriza por la manera como se relacionan los docentes dentro y fuera de la institución escolar y en ese sentido, el autor destaca cuatro rasgos: el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización.

Al dilucidarlas, todas estas cuestiones llevan a inferir que el mecanismo de la formación permanente amerita un análisis a partir de la comprensión de cómo opera la cultura docente, de cuál es la racionalidad e interpretación que, desde el referente cultural que han asumido, los docentes les dan a los proyectos que supongan un proceso de cambio de las prácticas que ya

han internalizado y de las cuales han hecho un *habitus*, en la forma en que lo entiende Pierre Bourdieu (1991, p. 141), es decir, el sistema de disposiciones adquirido por los docentes “por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores”, que les procura seguridad ontológica y suaviza las presiones cronoespaciales del entorno, de otras convenciones del contexto institucional y de las reglas no escritas que tiene el campo profesional.

La cultura docente como elemento mediador de la formación permanente

Una mirada más focalizada en la dinámica de las prácticas pedagógicas de los docentes lleva a inferir que éstas se legitiman apelando a un sistema social de valores, ideas y procedimientos, consensuado en ese espacio vital donde ellas se desarrollan. Diversos estudios (Davini, 2002; Tardif, 2004), que se han encargado del análisis de cómo se forman los docentes, señalan la importancia de dos momentos en el trayecto de la formación: la biografía escolar y los procesos de socialización profesional (Imbernón, 1994; Benedito, Ferrer & Ferreres, 1995).

A su vez, los procesos de socialización profesional se pueden dividir en tres momentos: los llevados a cabo en la institución formadora, es decir, en la etapa de formación pedagógica sistemática; los que se producen en el momento de la inserción al campo laboral, cuando se es docente novel; y en el transcurso del perfeccionamiento docente, ya como docente experimentado. Esos estudios muestran además, que tanto la formación de grado como el perfeccionamiento tienen bajo impacto en las prácticas de los docentes, en relación con los efectos que producen la propia biografía escolar y los procesos socializadores llevados a cabo en los primeros años de inserción laboral.

Vicenç Benedito, Virginia Ferrer y Vicenç Ferreres (1995) traducen la socialización del docente novel como el campo de relaciones que se establece en una institución escolar mediante un proceso por medio del cual el recién ingresado se convierte en miembro activo y participante de la comunidad docente. Ese proceso que se lleva a cabo, especialmente, dentro de la dependencia organizativa y área académica a las que se adscriba el docente, le va a permitir un mecanismo de adaptación a la cultura escolar de ese centro educativo.

Desde esta perspectiva, los primeros años de exposición a las prácticas educativas tendrían un poder conformador de las prácticas docentes que no alcanzaría a ser contrarrestado por ambos, la formación de grado y el perfeccionamiento profesional, ya que los saberes que el docente novel adquiere al principio de la carrera son, además de reactivos, “de transformación de los saberes obtenidos en los procesos anteriores de socialización (familiar, escolar y universitaria)” (Tardif, p. 78).

Descubrir que la capacitación o perfeccionamiento docente resulta de bajo impacto en relación con el momento fuerte de la socialización que produce la cultura escolar en el docente novel, se convierte en un campo de interés para investigaciones que ayuden a orientar la formación permanente del docente. De allí que se ponga en cuestión la problemática de la formación permanente en términos de abordar la cultura docente desde la particular perspectiva de que es un espacio de interacciones que concurren en la ontogenia de los docentes.

Por ello, se propone desestimar un poco la idea de la formación permanente como problema técnico-científico o académico que se puede resolver con los modelos transmisionistas que hasta ahora han prevalecido,

en los cuales la formación es concebida como un proceso mecánico y lineal que considera que cualquier producto de la investigación científica será válido y eficaz para aplicarlo a la praxis docente. Se propone un enfoque que considere la cultura docente, que valore lo que saben, hacen y piensan los docentes, para así “calar en la red ideológica de teorías y creencias cargadas de emociones e interés, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el docente da sentido a su mundo general y a su práctica docente en particular” (Pérez-Gómez, 2004, p. 3).

De las fuentes de investigación consultadas se extrajo la idea de que la práctica educativa depende de las interpretaciones de los participantes desde un contexto personal y cultural; de allí que todo proyecto de capacitación, actualización y formación permanente del docente, que lleva implícita la transformación educativa, amerita el reconocimiento del papel que juegan las matrices culturales en las dinámicas de cambio. Desde este supuesto, surge la necesidad de contemplar la dinámica relacional entre la formación permanente y el contexto de la cultura docente, para tratar de “descubrir aquellas estrategias de desarrollo y capacitación docente que no subestiman lo que los docentes ya piensan, ya saben y ya pueden hacer” (Fullan & Hargreaves, 1999, p. 183).

La búsqueda de fundamentos teóricos que permitieran sostener el argumento anterior arrojó que existe un amplio cuerpo de literatura que subraya el factor inhibitor y conservador de la cultura docente en los cambios educativos. En un análisis de los resultados de la reforma educativa que se llevó a cabo en la mayoría de los países de América Latina a comienzos de la última década del siglo XX, Mario Uribe (2005) señala que los cambios propuestos no se llevaron a cabo porque la participación de los docentes en ellos fue marginal, de bajo impacto y reactiva; por tanto, la reforma no logró modificar las prácticas profesionales como se creyó y éstas siguieron obedeciendo a los “viejos modelos incorporados en la cultura y subjetividad de los docentes” (p. 108).

En esto, Mario Uribe coincide con Jorge Cardelli y Miguel A. Duhalde (2001, p. 6), que expresan que “las reformas en la formación docente tienen en su propio seno la semilla del fracaso, ya que las mismas han estado organizadas de modo vertical y exclusor de los protagonistas que llevan adelante en el aula las reformas”.

Jean Rudduck (1994, p. 75) también da su argumento de por qué las reformas, en su mayoría, no alcanzan cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas que se traduzcan en mejora de la calidad educativa:

Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura y del aula, para adoptar, aceptar y rechazar innovaciones que entren en conflicto con las estructuras y valores dominantes de la cultura escolar. Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza.

De manera similar, Monica Gather-Thurler (2004, p. 93) ofrece su percepción de que la cultura docente se manifiesta como un elemento para aceptar o rechazar, redefinir, resistir, o en otro caso, reconstruir los proyectos de innovación y cualquier información que provenga del exterior del nicho seguro de la institución escolar:

Al seguir la cultura de la institución, un proyecto de innovación o una directriz procedente de las autoridades escolares recibirán una acogida hostil o solidaria, desconfiada o predispuesta. Al seguir su cultura, la institución se orientará hacia el desarrollo continuo de las prácticas o la conservación del *statu quo* y constituirá, por tanto, una estructura de acogida favorable o desfavorable a las innovaciones. La cultura constituye el filtro a través del cual los actores asimilarán como suya la información que proviene del exterior, interpretan los acontecimientos de la vida en la escuela, las intervenciones de los padres y madres, de la

autoridad escolar, los nuevos datos de la investigación, así como cualquier otra idea o sugerencia que se ponga en circulación en la institución escolar (p. 93).

De los aportes anteriores se valida la idea de que existe una red de relaciones entre la cultura profesional docente y la implementación de cambios educativos que hay que comprender para tratar de apropiarse de significados que puedan generar condiciones favorables a la cultura innovadora que se trata de generar, aceptando que la formación permanente forma parte de las prácticas innovadoras en educación. Así mismo, apuntamos que una de las dificultades que debe superar la formación permanente del docente se relaciona con el hecho de que el rol y la sinergia del sujeto (docente), que va a tender el puente entre los proyectos e itinerarios formativos y la materialización de éstos, deben estar suficientemente dimensionados.

Teoría y práctica de la formación permanente

Para A. W. *Tony Bates* (2001), la formación permanente se ha vuelto una prioridad para los gobiernos por la presión constante de una sociedad basada en la premisa de la competitividad. De hecho, la educación a lo largo de la vida es la octava meta general del proyecto *Metas Educativas 2021* (OEI, 2009).

En su génesis, alrededor de los años setenta, la formación permanente era concebida como un evento de capacitación, reservada sólo para quienes desempeñaban un trabajo que requería capacitación en servicio; con esta misma lógica se asumió, y todavía persiste, en el campo docente bajo la rúbrica de actualización profesional. Es una concepción instrumental de la formación permanente cuya finalidad es compensar ineficiencias atribuidas a la débil preparación inicial o a los cambios ocurridos recientemente en la sociedad o en el currículo, ante los cuales urge la actualización de las competencias, habilidades y conocimientos de los docentes.

Actualmente, se sabe que no se trata sólo de un perfeccionamiento teórico, académico o práctico, sino de algo mucho más profundo y extenso, que abarca aspectos observables a partir del advenimiento del paradigma posmoderno, cuyo talante sobresaliente es la necesidad de que el aprendizaje se convierta en una actividad permanente como se desprende del informe *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, de la Comisión de las Comunidades Europeas, de 1995, conocido como el *Libro Blanco de la Educación y la Formación* (Rodríguez-Neira, 1999). Este informe plantea que la formación permanente debe considerar tres retos: 1) el reto de la sociedad de la información, 2) el reto de la globalización, 3) el reto de la civilización

científica y técnica, los cuales de manera natural son retos de la formación permanente del docente.

Estos retos emplazan a que el nivel de competencias, preparación y formación de los docentes articulen cinco elementos constitutivos: conocimientos disciplinarios, competencias pedagógicas, características desde lo personal, investigación y producción de conocimientos. La comprensión y la calidad de estos conceptos y la forma en que se produzcan los énfasis en uno u otro elemento serán las tendencias que marquen las decisiones sobre los contenidos de la formación tanto inicial como permanente y las estructuras curriculares que los expresan.

El docente debe tener dominio de la disciplina que enseña porque los procesos de enseñanza y aprendizaje están condicionados por los contenidos propios de cada disciplina, la didáctica de la matemática, por ejemplo, difiere de la didáctica de la geografía. En las competencias pedagógicas, se reclama que el docente tiene que poseer una sólida fundamentación epistemológica de la pedagogía como ciencia. Además de conocer la historia de la pedagogía, debe articular su práctica con las diferentes corrientes pedagógicas de manera tal que resulte una pedagogía complejizante, emancipadora, semiotizada y mediadora de la cultura.

La formación permanente, además de la actualización pedagógica que conlleve la innovación de los modelos didácticos de aplicación en el aula, debe suponer una oportunidad para la reflexión y la investigación. El docente debe ser capaz de abordar el estudio y análisis de la producción teórica de la educación, a partir de la reflexión e investigación de su propia práctica y en colaboración con sus colegas. Por medio de la sistematización de las experiencias compartidas y la investigación, el docente amplía su marco de interpretación para aportar soluciones a los problemas educativos.

Además, aunque la formación permanente debe considerar la aparición de nuevas formas culturales representadas en las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales el docente debe adaptar a sus contextos de intervención, no significa que la formación se simplifica a la adquisición de competencias científicas y técnicas, sino también, a las competencias sociales requeridas para asumir cambios materiales y culturales radicales. Ello exige del docente una gran responsabilidad y reflexividad, su compromiso con un proceso continuo de actualización y la disposición permanente a aprender y a construir conocimiento sobre su propia práctica, ya que, en la actualidad, se enfrenta con un contexto problemático, no sólo debe conocer las competencias de sus alumnos y los contenidos que serán objeto de enseñanza, sino que debe asumir el cambio de intereses resultante tanto de las transformaciones culturales contemporáneas como del carácter de la escuela como un lugar de encuentro cultural.

En estas condiciones, teniendo presente que la educación de calidad a la que se aspira, busca principalmente el rescate de la individualidad del hombre, pero manteniéndolo unido al colectivo, el docente debe investigar su propia realidad y generar los conocimientos necesarios que le permitan mejorar su práctica pedagógica. La articulación de la investigación a la docencia, para la producción de teorías pedagógicas sería el objetivo más importante de la formación. Estas investigaciones serían las realmente válidas, porque tal como lo señala Hans-Georg Gadamer (2000), no es posible comprender una práctica social desde una posición ajena a ella. Sólo los involucrados en estas prácticas mediante un proceso autorreflexivo pueden incorporar críticas a sus interpretaciones naturales del mundo, críticas que pueden apuntar a las tradiciones, creencias, costumbres y valores sobre las que se basan tales interpretaciones.

Hasta aquí, se ha analizado la formación del docente desde el punto de vista teórico, ontológico, del deber ser. En otra línea discursiva, ahora se repasará la contraparte, la práctica, esto es, los programas formativos que se desgranán de la política educativa y los lineamientos bajados desde la esfera de la administración educativa y su concreción práctica. Por estar inmersas las autoras, desde el ámbito experiencial, en la realidad venezolana, este análisis se circunscribe al caso particular de Venezuela, con la intención de reinterpretar y explicar lo que ocurre con la formación permanente del docente. En este sentido, las observaciones que hemos podido realizar como docentes involucradas en programas de formación permanente —en formación y como formadoras— permiten enfatizar que es muy difícil alcanzar en la práctica los objetivos que guían las propuestas formativas, principalmente porque no se corresponden de manera biunívoca con las motivaciones, intereses y necesidades individuales ni colectivas de los docentes, ni con la realidad de cada centro escolar.

La evidencia empírica muestra que no existe articulación entre las motivaciones y los deseos grupales, las necesidades, los valores, las ideas, la interexperiencia, los objetivos y los supuestos culturales de los docentes y la intencionalidad que persiguen las propuestas formativas. La implementación de éstas corresponde más a rutinas burocráticas, en las cuales el tipo de formación se limita a cursos y talleres para que los docentes se actualicen en las nuevas teorías, conocimientos, habilidades y destrezas, bajo la premisa de que les van a permitir una mejor práctica en el aula. Pero como el contenido de estos cursos es ajeno a las diversas realidades de la cultura docente, de la cultura del centro escolar, o como lo llama Juan Manuel Escudero (1995, p. 11), del “entorno ecológico del pensamiento y la acción del profesor”, tiene muy bajo impacto en el cambio que se promueve al ser sometido a la revisión crítica y la traducción práctica del docente.

Por tanto, en el contexto de la educación venezolana se necesita un replanteo de las relaciones entre la teoría y la práctica de la formación permanente. La comprensión de que la cultura escolar constituye un marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significados) que naturaliza un modo de actuar y legitima la práctica profesional del docente, nos conduce a apoyar las propuestas que impulsan que la formación permanente en los centros escolares es el instrumento más adecuado para el desarrollo profesional del docente y para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Alonso-Álvarez, 2001; Imbernón, 2007; Pérez-Esclarín, 2004).

Es indudable el papel que juega la institución escolar para la calidad de la formación permanente, ya que la comprensión teórica de la educación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje no se deriva de una postura pasiva de contemplación de ellos, sino de las prácticas curriculares en las

que participa el docente como actor principal. Estos saberes ampliamente compartidos en la cultura académica de los centros escolares que luego son parte del conocimiento especializado del docente, han sido provocados directamente por el ejercicio práctico.

De allí que una aproximación hacia el objetivo principal de mejorar la calidad del aprendizaje mediante la formación permanente del docente, debe tener en consideración la prioridad de que los centros educativos articulen los programas formativos con las necesidades individuales y colectivas de los docentes. Para ello, los directores o los responsables de la dirección de estos centros podrían establecer estrategias de colaboración entre los docentes para proponer y crear un marco de trabajo cercano a las condiciones reales de su puesto de trabajo, en vez de recibir las ofertas que les puedan traer desde afuera. De esta manera se estaría haciendo frente a dos problemas al mismo tiempo: el atinente a la formación y el que se refiere a los rasgos de individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización que subraya la cultura docente.

Conclusiones

El análisis de la mediación que establece la cultura docente en la formación permanente abre una nueva dimensión de entendimiento a un problema educativo actual, que se configura como una opción para el debate, la reflexión y la investigación, pues el fenómeno que se trata de indagar es la interpretación racional que los docentes les dan a las propuestas de formación, desde la cultura escolar y desde la realidad de sus condiciones laborales, o la asunción que ellos pueden hacer de una responsabilidad que es ineludible: continuar formándose para su propio desarrollo personal, pero más sustancialmente, para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Todas las ideas de cambio educativo que están expresadas en los documentos suscritos en los eventos internacionales de educación consideran que la formación permanente del docente es un factor clave para la transformación, eso no tiene discusión. Sin embargo, la cuestión se centra en que las propuestas formativas no pueden ser códigos homogeneizadores distanciados de las condiciones laborales, sociales, culturales y particulares de los ejecutores de los cambios que se persiguen. La problemática de la formación permanente remite entonces, a considerar las paradojas y conflictos que se plantean al no tomar en cuenta la realidad de cada centro escolar, la realidad de la cultura docente.

Una de las estrategias más atractivas para la materialización en la práctica y la obtención de resultados

más sustanciales es que los centros escolares articulen proyectos para dar respuestas a las necesidades reales y no a las normativas. Proyectos que permitan escuchar a los docentes para conocer, comprender lo que piensan y sienten de su trabajo, la forma en que los afectan los cambios que se les imponen o los que ellos mismos buscan.

El docente es un sujeto de acciones institucionalizadas que lo constituyen en docente y que están reguladas por las leyes no escritas del campo profesional de la cultura escolar. Esta realidad constituyente del sujeto docente alcanza —utilizando categorías analíticas de Anthony Giddens (1997)— la forma de conciencia discursiva que, de manera compilada, vendría siendo: lo que los actores son capaces de decir, o aquello a lo cual pueden dar expresión verbal, acerca de situaciones sociales, incluidas, en especial, las condiciones de su propia acción.

Por tanto, podrán dar testimonio de ellos mismos, de lo que piensan, creen y quieren de la formación permanente, para conocer desde sus propios puntos de vista, dentro de sus prácticas y de su cultura las mejores vías que debe transitar la formación permanente. Esta opción permite conocer las representaciones que los educadores tienen acerca de su rol, de su desarrollo profesional, de su cultura, de sus necesidades formativas, de los planes y programas oficiales para el cambio y la innovación, de la institución y de sus relaciones con la comunidad; representaciones que atraviesan el contenido de la formación permanente.

Si en verdad se quiere mejorar las condiciones profesionales de los docentes para integrarlas a la mejora de la calidad de la educación venezolana mediante la formación permanente, entonces, debería prestársele atención a la relación directa que guarda la cultura docente en esta situación, tal como se ha expuesto en este trabajo.

Sobre las autoras

Rosa Amaya-de Rebolledo es docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Venezuela. Adscrita al grupo de investigación de ciencias pedagógicas. Licenciada en educación. Magíster en enseñanza de la matemática. Estudios de posgrado en tecnología de la computación aplicada a la educación. Candidata a doctora en la Universidad de Carabobo.

Zoila Rosa Amaya es docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, Venezuela. Adscrita al grupo de investigación de ciencias pedagógicas. Economista. Especialista en mercadeo. Estudios de posgrado en tecnología de la computación aplicada a educación.

Referencias

- Aguerrondo, I. & Braslavsky, C. (2003). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿qué formación docente se requiere?* Buenos Aires: Papers Editores.
- Alonso-Álvarez, E. (2001). *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Alves, E. (2003). La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. *Investigación y Postgrado*, 18 (1), 36-45. Recuperado el 24 de julio de 2010 de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872003000100006&script=sci_arttext.
- Arellano, M. & Cerda, A. (edit.). (2006). *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, del Ministerio de Educación de Chile, Maval.
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado el 23 de julio de 2010 de www.iadb.org/document.cfm?id=1281469.
- Bailey, K. B., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development. The self as source*. Boston: Heinle & Heinle.
- Bates, A. W. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Benedito, V., Ferrer, V. & Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamientos de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Cardelli, J. & Duhalde, M. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva política-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía* (308), diciembre. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf.
- Cobo-Suero, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Huerga Fierro Editores.
- Cordero-Arroyo, G. (2004). El asesor en la escuela: una mirada interpretativa a su rol como formador del profesorado. En Francesc Imbernón, (coord.) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación*, 103-118. Barcelona: Editorial Graó.
- Cortés, A. & González, R. (2006). Programa de formación permanente del docente universitario en Venezuela. *Omnia*, 12 (001), 130-146. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=73712107>.
- Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Escudero, J. (1995). La integración escolar de las nuevas tecnologías de la información. *Infodidac, Revista de Informática y Didáctica* (21), 11-24.
- Finocchio, S. & Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. México: Secretaría de Educación Pública – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, SEP-OEI, Centro de Estudios en Políticas Públicas, CEEP.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. En Andy Hargreaves, Ann Lieberman, Michael Fullan & David Hopkins (eds.). *International Handbook of Educational Change*, 214-228. Dordrecht: Kluwer.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gadamer, H. (2000). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gather-Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores*. Madrid: Ediciones Morata.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España. Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado el 25 de julio de 2009 de <http://redie.uabc.mx/vol8-no2/contenido-imbernon.html>.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ministerio de Educación de Venezuela, ME (1996). *Resolución 01*. Caracas: Publicaciones del Ministerio. Disponible en: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/a6n13/6-13-9.pdf>.
- Miranda-Jaña, C. (2005). Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del

- profesorado en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2), 145-166. Recuperado el 23 de julio de 2010 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200010&script=sci_arttext.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI (2009). *Metas educativas 2021*. Recuperado el 25 de septiembre de 2009 de <http://www.oei.es/metas2021/>.
- Pérez-Esclarín, A. (2004). *Educar para humanizar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Pérez-Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez-Jiménez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de Educación* (33), 37-54. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie33a02.PDF>.
- Proyecto Agenda Uruguay (2002). *Educación para la sociedad del conocimiento. Aportes hacia una política de estado*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Rodríguez-Neira, T. (coord.) (1999). *Cambio educativo: presente y futuro: comunicaciones*. VII Congreso Nacional de Teorías de la Educación. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Rudduck, J. (1994). Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En J. Félix Angulo & Nieves Blanco (coords.). *Teoría y desarrollo del curriculum*, 385-393. Málaga: Aljibe.
- Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, REICE, 3 (1), 665-684. Recuperado el 23 de septiembre de 2009 de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Sanudo.pdf.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC*, 1 (1), 107-115. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OREALC/UNESCO. Disponible en: <http://www.galeon.com/documentosmc/liderazgo.pdf>.
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 14 (42), 911-937. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14011807014.pdf>.
- Viñao-Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

