

Reflexión en torno a una experiencia de 25 años

La formación de los docentes es la piedra angular de las reformas educativas

Ángel R. Villarini Jusino

RESUMEN

Este artículo analiza la formación de los docentes como elemento esencial de las reformas educativas, sobre todo las de carácter constructivista y humanista. Esta formación requiere un claro concepto de la naturaleza de la docencia como actividad de enseñanza orientada a suscitar aprendizajes, la apropiación por parte de los maestros(as) de una nueva cultura educativa, es decir de conceptos y valores que orienten las prácticas de enseñanza-aprendizaje, y un conjunto de competencias humano-profesionales para el diseño e implantación de sistemas educativos que promuevan el aprendizaje y desarrollo humano.

Descriptor: competencias, cultura educativa, formación de maestros, fundamentos de la educación, reforma educativa

ABSTRACT

This paper analyzes the formal education of teachers as an essential element of constructivist and humanistic educational reforms. This process requires: a clear concept about the nature of teaching as an activity that promotes learning; the appropriation by teachers of a new educational culture, that is of concepts and values that will frame and structure their teaching-learning practices; and a set of human-professional competencies for designing and implementing educational systems that will foster learning and human development.

Keywords: competencies, educational culture, educational foundations, educational reform, teachers preparation

“Las relaciones entre educadores y educandos son complejas, difíciles, son relaciones sobre las que debemos pensar constantemente. Y bueno sería, además, que intentásemos crear el hábito de evaluarlas o de evaluarnos en ellas también como educadores y educadoras.” Pablo Freire

Los países latinoamericanos han iniciado una nueva centuria en medio de profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales. La consolidación de la democracia y el desarrollo de nuevas formas igualitarias, activas y participativas de la misma; los desarrollos económicos, sobre todo en el contexto de la alta tecnología y la globalización; las transformaciones en las relaciones humanas y los sistemas de valores, así como los persistentes problemas de desigualdad, pobreza, marginalización, violencia y crimen, nos obligan a promover la formación de personas y ciudadanos con nuevas capacidades y sensibilidades. Todos estos fenómenos nos mueven a repensar la educación, y, en efecto, el continente se ha enfrascado en un amplio proceso de reforma educativa.

Durante ya casi tres décadas, hemos liderado y participado en importantes procesos de innovación y reforma educativa en Puerto Rico y el exterior (Pineda Rodríguez, 2008, Rojas Osorio, 2010, Villarini Jusino, 2010a, 2010b). De 1985 a 1992, colaboré con el Departamento, primero en calidad individual, luego con un equipo de trabajo y, finalmente, a través de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP). Lo que logramos en esos años superó todas mis expectativas de “pesimista crítico”, pues pudimos articular un poderoso movimiento de base de reforma educativa en torno al “Proceso de Revisión Curricular” con iniciativas de cambio e innovación en la Universidad de Puerto Rico, la Universidad Interamericana (la más grande de las privadas) y el College Board (organización que, mediante pruebas, examina a los estudiantes que ingresarán a una universidad). Ese proceso no tiene precedentes ni consecuentes en nuestra historia de pueblo (Aponte Roque, 1992; Villarini Jusino, 1990).

En este trabajo, compartimos algunas de nuestras reflexiones y aprendizajes derivados de esta experiencia, que consideramos de importancia para los retos actuales que encaran los procesos de reforma educativa.

La revisión curricular del Departamento de Educación

Mi participación en los procesos de reforma se inició cuando colaboré como consultor educativo con el Departamento de Instrucción Pública de Puerto Rico, de 1985 a 1992. Primero, fue en calidad individual, luego con un equipo de trabajo y, finalmente, a través de la OFDP. A pesar de mi pasada militancia política y de mis ideales patrióticos y sociales de izquierda, que nunca he abandonado, sobreviví, en esos siete años, a cuatro cambios de administración y purgas, gracias al respaldo de los educadores. Nunca recibí presión política partidista alguna; por el contrario: conté con gran apoyo de los secretarios de educación Awilda Aponte Roque (1985-1988) y Celeste Benítez (1990-1992), así como de los subsecretarios Roque Díaz Tizol, Primitivo Medina, Aida Nevares y Gloria Baquero.

En el libro *Principios para integración del currículo* (Villarini Jusino, 1987), que, luego de un proceso de estudio y consulta con cientos de escuelas en Puerto Rico, me correspondió redactar y que sirvió de base para los esfuerzos de reforma de aquel momento, se explica la idea central que nos movía: revisar el marco conceptual y los ofrecimientos académicos, tal que condujeran a una integración del currículo. Al respecto, el documento presenta un marco filosófico que intentaba proporcionar, a los diseñadores de currículo, al personal de supervisión y a los maestros, unos principios generales a partir de los cuales pudieran formular objetivos educativos comunes, además de organizar y evaluar las prácticas de la enseñanza. Sería tarea de dicho personal servirse de ellos y traducirlos en experiencias concretas de enseñanza y aprendizaje en la sala de clases. La teoría que se proporcionaba solo pretendía ser una guía para que los docentes problematizaran sus prácticas. Es decir, entender lo que ocurre en el salón de clases, para evaluar y criticar lo que se hace y para tener una orientación sobre la dirección en que debe mejorar la calidad de la educación. En este proceso, se planteaba que la verdadera reforma educativa no era la que se discutía en la Legislatura de Puerto Rico, sino la que teníamos que hacer los maestros y maestras desde nuestras escuelas y aulas sobre la base del consenso nacional que habíamos logrado y con el apoyo del Departamento de Instrucción. “No habrá reforma educativa sin maestros reformados y reformistas” fue, en adelante, nuestro lema.

En armonía con el lema anterior y siempre con una estrategia participativa, lideramos un proceso comprensivo de reforma escolar en torno a los principios para la integración del currículo (“pertinencia de

la educación”, “desarrollo en valores de dignidad y solidaridad”, “pensamiento sistemático y crítico” y “la estrategia general de enseñanza de exploración conceptualización y aplicación”), que incluyó, entre otros:

- procesos sistemáticos de formación de todos los maestros del sistema, a lo largo de tres años, utilizando, para ello, a los propios maestros (unos 300 de ellos) como líderes académicos.
- la revisión curricular de todos los programas académicos mediante el desarrollo de marcos conceptuales y la producción de guías para la implantación de los nuevos enfoques. Esto incluyó el que por primera vez en nuestra educación pública se estableciera, como obligatorio, un curso de un año de historia de Puerto Rico para cada uno de los tres niveles escolares.
- el desarrollo de nuevas pruebas nacionales de aprovechamiento orientadas a evaluar comprensión y razonamiento, en lugar de memorización de información.
- el establecimiento de una academia de directores orientada a hacer más reflexivos, participativos y formativos los procesos de administración y supervisión escolar.
- el desarrollo, en acuerdo con las organizaciones de maestros, de un nuevo sistema de evaluación de los docentes.
- la implantación de un nuevo reglamento de estudiantes y el establecimiento de consejos de estudiantiles.
- el desarrollo de nuevas relaciones de apoyo entre la escuela y la comunidad.
- la articulación de esfuerzos con los programas de preparación de maestros mediante la creación de un programa de inducción al magisterio y la capacitación de los maestros cooperadores en las escuelas.
- el asesoramiento al College Board para desarrollar cambios en el examen de ingreso a la universidad y para crear un sistema de evaluación y certificación profesional de maestros.

Finalmente, nuestra participación en todo este proceso permitió que, en calidad de asesores *ad honorem* de la comisión de reforma educativa del Senado de Puerto Rico, redactáramos, junto al Dr. José Alberto Morales, el primer borrador de lo que sería la Ley Orgánica de Educación (Ley Núm. 68 del 28 de agosto de 1990) y que se acogiera nuestra sugerencia de cambiar el nombre al Departamento de Instrucción por el de Departamento de Educación.

Por las pasadas dos décadas, y sobre la base de esa rica experiencia, hemos participado en el desarrollo de numerosos programas educativos alternativos en diversos países, en todos los niveles escolares y universitarios. Esto incluye desde la creación de programas de formación de docentes de pre o en servicio, al asesoramiento a instituciones y sistemas educativos nacionales, y el establecimiento de alternativas educativas en Aruba, Colombia, Estados Unidos, México, República Dominicana, Venezuela y Puerto Rico.

Un “nuevo” paradigma educativo

Como lo resumió, acertadamente, el presidente de Ecuador, Rafael Correa, vivimos un momento histórico en el que “no estamos en una época de cambios, estamos en un cambio de época”. Lo que está planteado por las actuales circunstancias históricas como gran tarea de la educación es ayudar a construir una nueva forma de subjetividad, una nueva forma de conciencia, más allá de la legada por la modernidad, que pueda hacer la crítica de esta y comenzar a sentar, creativamente, los cimientos de un nuevo orden fundado en una nueva valoración de la dignidad humana, de la democracia y de nuestra relación con la naturaleza por parte de nuestros pueblos.

La nueva educación exigida por los tiempos encuentra otro fundamento en los grandes avances en la ciencias del aprendizaje y del desarrollo humano logrados en el siglo XX, a partir de disciplinas tan diversas como la antropología, la etnografía, la lingüística, la sociología, la neurobiología, la psicologías, entre otras. Con ellas se revolucionó nuestro conocimiento del ser humano, que ahora se nos revela como producto de la interacción entre naturaleza y cultura, es decir, de procesos educativos. Hoy día, comprendemos que la educación, entendida como formación, es consustancial con el ser humano; estamos hechos de educación. La calidad humana y de la sociedad dependen del tipo de educación que hemos recibido, no solo en la escuela, sino en todas nuestras interacciones.

Lo dicho otorga un nuevo papel protagónico a la educación formal e informal en el futuro desarrollo de nuestros pueblos. Se reconoce, a escala universal, que necesitamos de una educación que convierta, en centro de sus esfuerzos, el desarrollo de las personas en sus diversas dimensiones de competencias generales, ciudadanas y laborales, y en su capacidad para seguir aprendiendo toda la vida al calor de las circunstancias. Es por ello que, en nuestra época, se produce a escala mundial lo que tal vez podría llamarse un cambio paradigmático en la educación,

que deja de ser un mero medio de transmisión de los productos de la cultura, para convertirse en el medio del desarrollo de las capacidades para la apropiación y producción crítica y creativa de esta.

Las necesidades educativas de nuestro tiempo y el conocimiento que ahora tenemos sobre el aprendizaje y el desarrollo humano nos exigen y posibilitan el impulso de nuevas formas de educación, que atiendan la diversidad, la conflictividad y la incertidumbre, así como las posibilidades humanas de todas las edades. Hay que construir una escuela y una universidad nuevas, fundarlas —o mejor, refundarlas— como un nuevo comienzo de la agenda incumplida de nuestra historia libertaria y apoyada en los saberes sobre el aprendizaje y el desarrollo humanos.

El desarrollo humano integral como meta educativa

Desde nuestra tradición de pedagogía crítica liberadora, que va de Hostos a Freire, así como desde la filosofía y las ciencias de desarrollo humano (Villarini Jusino, 2008a), sostenemos que la educación es el proceso por el cual un ser humano que aprende es apoyado por otro que le enseña, o guía, en la construcción, ampliación y sostenimiento de su autonomía, por medio del avance de sus competencias. La autonomía y, por ende, la dignidad humana, no es un don ni una condición natural, sino una conquista de la solidaridad humana implícita en el acto educativo orientado al desarrollo de competencias. La educación es, en este sentido, antropogogía, es decir un continuo acto de guiar al ser humano en las diversas etapas de su vida (Villarini Jusino & Adam, 2009).

En cada etapa de la vida, y para llevar a cabo su gogía, o cuidado, el educador debe conocer, respetar y apoyar el potencial autónomo del educando, que se encuentra como posibilidad en el desarrollo de sus competencias humanas generales. Desde nuestra perspectiva humanista-crítica-liberadora, en las prácticas de enseñanza, los valores ético-políticos fundamentales son la autonomía y la solidaridad, o la capacidad de las personas, en su carácter individual y colectivo, para entender, apreciar, adoptar, dialogar, deliberar, consensuar y ejecutar voluntariamente aquellos comportamientos que permiten alcanzar y sostener un estado de bienestar y plenitud tanto personal, como colectivo. Dicha autonomía y solidaridad, argumentamos, solo son posibles si las personas, en sentido individual (personal) y colectivo (comunitario), desarrollan la capacidad general que, inspirados en Eugenio María de Hostos y Pablo Freire, llamamos conciencia y las formas

de esta que llamamos competencias. La educación es, por ende, un proceso de construcción de *concienciación* (Freire, 1969, 1970, 1990, 1993; Villarini Jusino, 2001, 2008b). Esta última se refiere al proceso de transformación de la conciencia humana, que pasa de un estado de enajenación e ingenuidad, en el que no se reconoce a sí misma, a otro en el que ya reconociéndose, se hace crítica y creadora. Es el proceso inverso de la conciencia recuperarse a sí misma y reconocerse como creadora de cultura y, por ende, de las relaciones sociales y de poder existentes. Al reconocerse en su dignidad libre y creadora, se abre la posibilidad de la denuncia de la opresión, es decir, de todo aquello que limita la dignidad humana, y, con ello de la transformación social y política hacia una situación respetuosa de ella (Freire, 1969, 1970, 1990, 1993; Villarini Jusino, 2001, 2008).

En el marco de la tradición humanista latinoamericana, consideramos que la educación es, sobre todo, una actividad liberadora, que tiene como tarea el promover la autonomía de la persona y, para ello, la creación de una sociedad solidaria, respetuosa de la plena dignidad humana. La autonomía es la capacidad de la persona para organizar y dirigir su propia vida por medio de competencias humanas generales que le dan control sobre su medio, ella misma incluida.

Nuestro trabajo, en una forma u otra, y a tenor con las limitaciones de los contextos, se ha orientado a fomentar la concienciación, a ayudar a construir sistemas y procesos educativos que, apoyados en los nuevos saberes acerca del aprendizaje y el desarrollo de los condicionantes que atentan contra la autodeterminación humana, se dediquen a desarrollar competencias y seres humanos autónomos, solidarios y sensibles, capaces de entender críticamente, manejar efectivamente y transformar creativamente la sociedad en la que vivimos, para el progreso y sostenimiento de su autonomía y solidaridad.³

La formación de los docentes y la naturaleza de la docencia

Los planes de reforma que se llevan a cabo en nuestras latitudes se centran en el ideal de una educación de carácter constructivista, que tiene como centro de atención al educando, su proceso de aprendizaje y su desarrollo integral. La experiencia nos enseña, y la investigación lo confirma, que la probabilidad de que se pueda implantar y sostener una reforma educativa depende, más que nada, de la transformación que se produzca en la mentalidad y las actitudes de los docentes (Amarel, 1988; Brickhouse, 1990; Manning & Payne, 1993; Carlgren, Handal & Vaage, 1994; Czerniak & Lumpe, 1996; Houston,

1996; Andrés & Echeverri, 2001; Bailey, Curtis & Nunan, 2001; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Del propio constructivismo hemos aprendido que las prácticas de los docentes están enmarcadas en concepciones, actitudes y valoraciones que determinan los fines y la estructura de su actividad. Si estas estructuras cognitivas y afectivas no se cambian mediante procesos formativos y se pretende reducir la reforma a mera capacitación instrumental de los docentes, la reforma no avanza.

La realización del ideal humanista constructivista que anima las reformas educativas implica el promover profundos cambios en las prácticas educativas de los docentes de todos los niveles: los que están en formación en las universidades, los que están en servicio, los que participan en post grados. Como hemos insistido, “No habrá reforma educativa sin maestros reformados y reformistas”. Esto, a su vez, requiere de educadores-líderes capacitados cognoscitiva y actitudinalmente para ayudar a promover dichos cambios en los docentes, en áreas como el diseño curricular, la formación de los docentes, la evaluación y la investigación educativa, el uso de la tecnología y la educación popular (comunitaria). Este educador-líder debe tener una amplia y profunda preparación como profesional de la docencia, que le permita ser un ejemplo vivo de las transformaciones a las que aspiramos y, a la vez, un alto sentido de compromiso social.

La docencia es la práctica de la enseñanza; la enseñanza, en el contexto de instituciones de educación formal, es la actividad por la cual un sujeto humano ayuda, de modo deliberado y sistemático, a suscitar aprendizaje en otro con relación a unas metas. No es posible separar la enseñanza del aprendizaje. En sentido estricto, no enseñamos, sino suscitamos aprendizaje.

La actividad de suscitar aprendizaje comprende cuatro aspectos. Primero, tiene como condición de posibilidad la experiencia previa del estudiante, su situación vital y las necesidades, intereses, capacidades y niveles de conocimiento que brotan de ella. Nada puede aprenderse al margen de todo esto, como comprueban disciplinas tan variadas como la hermenéutica, la teoría de la comunicación, la psicología cognitiva y la sociología del conocimiento. Como ya nos enseñó Eugenio María de Hostos, la docencia requiere conocimientos acerca de la naturaleza del aprendizaje y del aprendiz con el que trabajamos. Es tan absurdo pretender enseñar sin conocer al estudiante en cuanto aprendiz, como que el médico pretenda diagnosticar y prescribir sin

examinar al paciente. La enseñanza requiere, pues, capacidad reflexiva e investigativa por parte del docente.

Segundo, implica una dirección a la que se apunta, una finalidad o meta a la que se dirige el proceso de aprendizaje; la enseñanza es teleológica. Esta meta envuelve, a su vez, concepciones y valoraciones, una estimativa. La enseñanza orienta el aprendizaje a valoraciones estéticas, éticas y políticas o cívicas de lo que es el ser humano, la sociedad, la profesión, entre otras. Estas valoraciones se insertan en el entramado político de relaciones de poder del que es parte de la escuela o la universidad y que le asignan a estas la tarea de ayudar a formar el tipo de sujeto que la sociedad requiere para reproducirse, sostenerse, ampliarse o transformarse, según sea el caso del proceso histórico en que se da. La docencia, como ha insistido Pablo Freire, es una actividad ética y política (Freire, 1969, 1990, 1993); requiere compromiso y, por ende, una reflexión filosófica, política y crítica respecto a la formación de qué clase de ser humano y de qué tipo de sociedad queremos contribuir a desarrollar, una valoración y una meta que los educandos deben compartir con el educador.

Tercero, supone el dominio de un determinado campo de conocimientos, teóricos o prácticos, que son objeto de estudio en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Enseñar significa que el docente, tomando en cuenta la experiencia previa del educando, pone por delante y muestra un objeto que este debe estudiar para aprender y lograr las metas con las cuales se ha comprometido. Para ello, el maestro lo inicia en un campo de conocimientos, que no solo implica un cuerpo de tales conocimientos, sino también un modo de interpretar la realidad (metodología) y unas valoraciones de las que ese cuerpo es un resultado (axiología). Al estudiar el campo, el alumno desarrolla, simultáneamente, las formas de interpretar y valorar que lo caracterizan. La docencia significa, por ende, un conjunto de conocimientos y una epistemología, una forma de construir conocimiento, de interpretación de la realidad que el docente conoce y practica.

Cuarto, se manifiesta en un arte, en la capacidad para el diseño, producción y ejecución de formas de organización e interacción social y comunicación, es decir, el desarrollo de un sistema educativo compuesto de estrategias, métodos, técnicas de enseñanza-aprendizaje. La tarea del docente es la "gogía": guiar al educando por medio de ese sistema de interacciones, de métodos de enseñanza-aprendizaje, a estudiar y construir conocimiento en torno al objeto de estudio y, simultáneamente, desarrollar sus competencias humanas generales.

Como nos advertía Hostos, la enseñanza es tanto ciencia, como arte; es una actividad tanto estética y lúdica, como tecnológica, y requiere creatividad de parte del docente.

La calidad, productividad y efectividad de la docencia dependen de la competencia del docente, o dicho de otro modo, del dominio de conceptos, destrezas intelectuales y actitudes que tenga con relación a estos cuatro aspectos y su articulación. Cuando se desconocen las condiciones del aprendizaje, las metas del proceso, el contenido de estudio o el arte de la enseñanza, el resultado es la incompetencia y, por consiguiente, la pobre calidad de la enseñanza y, en consecuencia, del aprendizaje.

Desde luego, el problema trasciende la competencia o incompetencia del docente, y está estrechamente vinculado a los escenarios institucionales e histórico-culturales en que desempeña su labor. En última instancia y por regla general, son estos escenarios —su cultura interiorizada— los que explican lo uno o lo otro. Pero, en la medida en que, a través de un proceso de concienciación, nos volvemos críticos y creativos, podemos organizar formas de contra-cultura educativa y promover el cambio desde la educación formal misma.

Formación de los docentes en una nueva cultura y teoría educativas

La educación formal pre, en servicio, o de post grado puede llegar a ser un poderoso instrumento para fomentar el desarrollo pleno del potencial humano y para la transformación social en el sentido de la dignidad y la solidaridad. Para que esta pueda cumplir dicha función, es necesario un cambio radical, una reforma comprensiva en sus metas y medios. Consideramos que el cumplimiento de tal reforma coincide con el proceso histórico de la creación de una nueva cultura educativa por parte de los educadores.

La formación profesional del docente como promotor del desarrollo humano integral tiene dos dimensiones fundamentales íntimamente ligadas: la cultura y las competencias pedagógicas desde las cuales interpreta, aprecia y organiza las situaciones de su campo. La primera le sirve como marco conceptual para fundamentar, orientar y organizar su práctica. Las segundas le brindan estructura a su práctica, de modo que pueda interpretar, apreciar y manejar, en forma eficiente y efectiva, las diversas situaciones educativas. Ambas le permiten plantear y resolver problemas y tomar decisiones en forma reflexiva, cien-

tífica crítica, creativa y pertinente, otorgándole dominio sobre estas situaciones.

Toda práctica educativa, la de todo un sistema o la de un profesor individual, se lleva a cabo en el marco de una teoría educativa, es decir de unos conceptos y principios acerca de la naturaleza, propósitos y condiciones de la educación. Esto es lo que solemos llamar los “fundamentos de la educación”. Estos proporcionan a la práctica educativa una base científica experimental, comprensión del fenómeno educativo, legitimidad ético-política, y sentido de dirección (metas) y organización.

Lo que hemos sostenido a lo largo de casi tres décadas de reformas educativas es que toda la actividad del educador está orientada y estructurada en términos de unas concepciones y unos valores que constituyen el sistema de representaciones desde el cual observa, siente, desea y lleva a cabo las mismas. Cuando se concibe la formación del educador como mera introducción de métodos o técnicas, en otras palabras, en forma meramente instrumental, desvinculada de su sistema de representaciones, valoraciones y de su sentido de identidad, los cambios no se integran realmente a su práctica.

La teoría educativa que, implícita o explícitamente, posee el educador puede dividirse en tres áreas (Villarini Jusino, 1997), las cuales deben ser la parte nuclear de la cultura educativa que desarrolle el educador en formación. En primer lugar, las prácticas educativas requieren asumir una perspectiva filosófica, que contesta a preguntas como las siguientes: ¿Qué clase de ser humano queremos ayudar a desarrollar? ¿A qué clase de sociedad y valores queremos contribuir a través del currículo? ¿Cuáles deben ser las metas educativas? ¿Por qué deben buscarse tales o cuales metas? ¿Por qué debe aprenderse tal o cual cosa? ¿A qué conceptos filosóficos y valores responde el currículo? ¿Con qué derecho proponemos tal o cual meta, contenido o método? ¿Está el currículo elaborado con claridad conceptual y coherencia? ¿A qué concepto del conocimiento responde?

Segundo, la perspectiva biopsicosocial proporciona conocimiento acerca de generalizaciones y datos de las ciencias del aprendizaje, el desarrollo humano y de resultados de las prácticas educativas. Esta permite elaborar el currículo a partir del estudio de las condiciones del aprendizaje y el desarrollo humano en interacción con su medioambiente social y cultural, así como de las prácticas de enseñanza que han demostrado ser efectivas para el logro de determinadas metas y objetivos. El aprendizaje y el desarrollo humano son procesos biológicos,

psicológicos y socioculturales. Que se logre promover este desarrollo, o no, a través del currículo depende de la interacción del ser humano con su ambiente y el efecto de dicha interacción en sí mismo. En la medida en que conocemos esta interacción, seremos más capaces de estimular o promover el desarrollo.

En tercer lugar, la perspectiva sociopolítica proporciona conocimiento acerca de los factores, conflictos y alternativas estratégicas sociales, económicas y políticas que condicionan la educación y a las que esta sirve, en cuanto sistema social históricamente determinado. Como nos ha enseñado Paulo Freire (1970), el educador que ignora que el proceso educativo es, también, político corre el riesgo de servir a intereses ajenos a los fines últimos de la educación.

La formación de los educadores requiere que estos desarrollen su propia perspectiva filosófica, biopsicosocial y sociopolítica en torno al aprendizaje y el desarrollo humano.

Competencias humano-profesionales del educador formal

En el marco de esta nueva cultural educativa, el docente debe desarrollar un conjunto de competencias humano-profesionales que le permitan construir sistemas y condiciones de enseñanza-aprendizaje para promover el aprendizaje y el desarrollo humano. Estas competencias deben constituir las metas principales de todo programa de formación de maestros.

Las competencias humano-profesionales se derivan del análisis filosófico y sociocrítico de lo que debe ser y como funciona realmente la práctica del docente. Esta se concibe como una actividad humana orientada por valores éticos, estéticos y cívicos, además de una base de conocimientos que le brindan las ciencias y la experiencia histórica acumulada por los docentes. Se trata de tener competencias para ser efectivos en el sistema que tenemos y, al mismo tiempo, ser capaces de criticarlo y transformarlo. Desde esta perspectiva, la profesión se concibe como un “arte”, que depende más de las habilidades humanas generales del profesional que de los conocimientos científicos y técnicos que posea. Sin descuidar la enseñanza de un riguroso contenido científico y técnico, los programas de formación docente para el desarrollo humano-profesional buscan fomentar el desarrollo de competencias profesionales generales que capaciten para una práctica autónoma, de excelencia y de responsabilidad ética y social en el servicio.

Las competencias humano-profesionales son formas de conciencia, de entender, sentir, desear y hacer. Son las capacidades más generales que se requieren para llevar a cabo la práctica educativa, es decir, la construcción de sistemas de enseñanza-aprendizaje. Cada una corresponde a una dimensión o condición de la práctica requerida para entender, apreciar y actuar en las situaciones educativas. Estas constituyen las metas y ejes transversales del programa de formación profesional del educador con relación al logro de las cuales la calidad del mismo será evaluada. En nuestro trabajo, hemos identificado las siguientes competencias profesionales para un programa de educadores del desarrollo humano⁴:

1. La *comprensión crítica y compleja del desarrollo humano integral*, en sus dimensiones socioculturales, neurológicas, emocionales y cognitivas, de teorías y prácticas educativas y pedagógicas, que aplica en el ejercicio de las diversas competencias de su práctica educativa.
2. La *conciencia ética profesional* del cuidado, orientada a fomentar la capacidad para la autonomía y la solidaridad de los educandos, en el marco de la cual siente, juzga, delibera y actúa al servicio de sus intereses de desarrollo integral pleno.
3. La *investigación educativa crítica* como base para el diseño, la ejecución y la evaluación del proceso de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.
4. El *diseño educativo estratégico y creativo* que orienta la organización y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, a tono con las necesidades, potencialidades y contexto de desarrollo de los educandos, en dirección a su desarrollo integral y pleno.
5. La *interacción educativa pertinente y participativa* que promueva y estimule el proceso de desarrollo humano y el aprendizaje de los estudiantes, mediante un conjunto de estrategias, métodos, técnicas, tecnología y materiales, de carácter participativo y apropiado a las características de los alumnos y del objeto de estudio.
6. La *integración de las tecnologías de la información y del conocimiento* al proceso de enseñanza-aprendizaje, para su propia formación continua y para el diseño de carácter presencial, de procesos educativos semipresenciales y virtuales.

7. *La evaluación de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje* a la luz de los objetivos y criterios de aprendizaje y para controlar la calidad del mismo.
8. *El análisis y la organización de la convivencia en el aula*, con y entre los estudiantes, con sus compañeros maestros, los padres y madres y con la comunidad, tal que se propicie, del modo más efectivo y eficiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje.
9. *El análisis y la gestión del proceso educativo más allá del aula* para estructurar y gerenciar el sistema educativo de aula o escolar como parte de sistemas educativos, sociales y culturales más amplios que lo condicionan y a los cuales debe responder en forma reflexiva, crítica y creativa.
10. *La autoestima y autoconocimiento profesional* para identificar sus fortalezas y limitaciones en su práctica educativa, trabajar en su mejoramiento y construir un sentido de identidad profesional.

A manera de conclusión

La experiencia nos enseña, y la investigación lo confirma (Coll, 1992; Delors, 1996; Pedró & Puig, 1998; Subirats & Nogales, 1989; Schiefelbein & Tedesco, 1995) que la probabilidad de que se pueda implantar y sostener una reforma educativa depende, más que nada, de la transformación que se produzca en la mentalidad y las actitudes de los docentes. Del propio constructivismo hemos aprendido que las prácticas de los docentes están enmarcadas en concepciones, actitudes y valoraciones que determinan los fines y la estructura de su actividad. Si estas estructuras cognitivas y afectivas no se cambian mediante procesos formativos, y se pretende reducir la reforma a mera capacitación instrumental de los docentes, la reforma no avanza. Nuestra experiencia de trabajo en el Departamento de Educación de Puerto Rico demostró esto con claridad. En todos aquellos distritos escolares en los cuales la capacitación de los maestros se llevó a cabo como proceso formativo y no meramente informativo, la reforma educativa progresó.

En el marco de las ideas aquí presentadas, por medio de diversas instituciones educativas y con el apoyo de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento y la Red Hispanoamericana de Colaboración Educativa del Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento de la Universidad de Puerto Rico, hemos desarrollado, en Colombia, República Dominicana, Venezuela y Puerto Rico, actividades, proyectos y programas de post grado orientados a la creación de

liderato magisterial formado en esta nueva cultura educativa y competencias humano-profesionales. Evaluaciones futuras deberán comprobar lo acertado de estas iniciativas en formar, efectivamente, el liderato educativo que requieren las reformas que reclaman nuestros pueblos.

En la perspectiva de la educación humanista crítica y liberadora, el trabajo central de los docentes es diseñar y construir sistemas y procesos educativos que, apoyados en los nuevos saberes acerca del aprendizaje y el desarrollo, así como de los condicionantes que atentan contra la autodeterminación y plenitud humana, se dediquen a desarrollar competencias humanas y seres humanos autónomos, solidarios, sensibles y capaces de entender críticamente, manejar efectivamente y transformar creativamente la sociedad en la que vivimos.

La reforma de la educación formal implica la reorganización de todo el sistema educativo escolar y universitario en torno al desarrollo humano integral y pleno, basado en competencias y orientado a la autonomía y la solidaridad. Esta reorganización comprende tres componentes. Primero, la *convivencia humana* en el aula y la institución educativa, pues toda competencia es el resultado de la vivencia de una convivencia. La organización espacial y temporal del entorno educativo, el trato, la comunicación, las relaciones de poder (su distribución, organización y ejercicio), la organización y el gobierno deben llevarse a cabo de modo que fomenten el desarrollo integral de todas las competencias de acuerdo a las etapas de desarrollo y las posibilidades y necesidades de desarrollo en autonomía y solidaridad. Segundo, *el currículo* debe ser pensado y construido como un plan estratégico de estudio que organiza el contenido y las actividades de enseñanza-aprendizaje en una secuencia integrada y progresiva, a partir del potencial biopsicosocial del estudiante, para suscitar experiencias de aprendizaje auténtico que contribuyan al desarrollo de competencias humanas como base de su formación integral y plena en autonomía y solidaridad (Villarini Jusino, 1997). Tercero, *el extracurriculo* (las actividades mas allá del currículo) comprende, por un lado, y sobre todo, construir una estrecha relación entre la institución educativa y la comunidad social, laboral y política; por otro, fomentar la creación de asociaciones, el desarrollo de actividades de carácter independiente, sugeridas, diseñadas y ejecutadas por los propios estudiantes, como también de actividades de servicio a la comunidad.

Ahora bien, la reorganización de estos tres componentes solo será posible sobre la base de un cambio de conciencia en los educadores, de su forma de entender, sentir, desear y practicar la educación; reformar

la escuela solo es posible como actividad consciente y deliberada de los maestros al interior de las escuelas. El punto de partida para ello es la formación de los docentes, el que se apropien de esta nueva cultura educativa del desarrollo humano, de modo que puedan aplicarla a ellos mismos e implantarla en sus aulas. Tenemos que comenzar por nuestra propia reforma: del maestro proveedor de información al maestro promotor de desarrollos humanos; el maestro como educador del desarrollo humano para la autonomía y la solidaridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Amarel, M. (1988). Developmental teacher education. En *Dialogues in teacher education* (Issue paper 88-4). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education.
- Andrés, G. & Echeverri, P. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Magisterio.
- Aponte Roque, A. (1992). *Sistema educativo de Puerto Rico. Trayectoria de realidades y necesidades*. San Juan, Puerto Rico: Consejo de Educación Superior.
- Bailey K., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development*. Boston: Newbury House.
- Brickhouse, N. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 53-62.
- Carlgen, I., Handal, G. & Vaage, S. (1994) *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Coll, C. (1992). La reforma del sistema educativo español: La calidad de la enseñanza como objetivo. *Colección Educación, N° 4*, Instituto FRONESIS, Quito.
- Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, 7(4), 247-266.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. España, Madrid.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Houston, W. R. (Ed.). (1996). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Manning, B. & Payne, B. (1993). A Vygotskian-based theory of teacher cognition: Toward the acquisition of mental reflection and self-regulation. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 361-371.
- Pedró, F. & Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Paidós: Barcelona.
- Pineda Rodríguez, A. (2008). Pedagogos contemporáneos postmodernos latinoamericanos. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(3) Recuperado de http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2737294&orden=0
- Rojas Osorio, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe: Homosapiens.
- Schiefelbein, E. & Tedesco, J. C. (1995). *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Buenos Aires: Santillana.
- Subirats, J. & Nogales, I. (1989). *Maestros, escuelas, crisis educativa*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Villarini Jusino, A. R. (1987). *Principios para la integración del currículo*. San Juan, P.R.: Departamento de Instrucción Pública.
- Villarini Jusino, A. R. (1990). Nueva concepción del desarrollo docente. *Bayoán. Enseñar es educar la razón*, 1(3).
- Villarini Jusino, A. R. (1997). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. San Juan, P.R.: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Villarini Jusino, A. R. (2001). *Teoría y práctica del pensamiento sistemático y crítico*. Biblioteca del Pensamiento Crítico: San Juan, P.R.
- Villarini Jusino, A. R. (2008a). El desarrollo humano como fenómeno complejo. Una perspectiva crítica y emancipadora. *Creemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento*, 10(1), 9-10.
- Villarini Jusino, A. R. (2008b). Reflexiones sobre la naturaleza de la filosofía y sus implicaciones para la filosofía de la educación. *Tere. Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*, 8(4), 5-12.
- Villarini Jusino, A. R. (2010a). 20 años de OFDP. *Creemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento*, 10(1), 9-10.
- Villarini Jusino, A. R. (2010b). 25 años de experiencia con el modelo de pensamiento crítico. *Creemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento*, 10(1), 9-10.
- Villarini Jusino, A. R. & Adam, E. (2009) *Andragogía. El pensamiento socio-educativo de Félix Adam y la. Una antología*. Barranquilla, Colombia, y San Juan, Puerto Rico: Fundación para la Calidad de la Educación y Biblioteca del Pensamiento Crítico.

NOTAS

- 1 Este documento constituyó la tercera versión de un conjunto de ideas que se habían discutido por espacio de un año en todos los niveles del Sistema de Instrucción Pública. La primera versión fue el resultado de un proceso de seminario de discusión llevada a cabo por el personal de los diversos programas del Programa Regular, bajo la dirección del Dr. Ángel R. Villarini. La primera versión fue sometida a crítica y evaluación del personal directivo del Departamento de Instrucción Pública y de algunos maestros y supervisores de materia. A la luz de sus recomendaciones, se preparó una segunda versión, de la cual se imprimieron 35,000 copias. Esta segunda versión fue sometida a discusión, evaluación y enmienda a través de seminarios de discusión llevados a cabo en regiones educativas, distritos escolares y escuelas. Sobre 28,000 maestros participaron en este proceso, para lo cual se separaron 15 horas de discusión en las escuelas de toda la Isla. La versión final incorporó las críticas y recomendaciones hechas por los maestros y el personal de supervisión de la Isla; su redacción estuvo a cargo del Dr. Ángel R. Villarini en calidad de Consultor del Departamento de Instrucción Pública.
- 2 El Dr. Ángel R. Villarini Jusino ha servido, en Puerto Rico ,de principal asesor en la formación de docentes y en el desarrollo de programas académicos innovadores, entre otros, de Educación General, de preparación de maestros y de enfermería en la Universidad Interamericana de Puerto Rico; de Medicina Clínica en la Universidad del Caribe; de Doctorado en Farmacia en la Universidad de Puerto Rico; de Derecho en la Facultad de Derecho Eugenio María de Hostos; de educación general en la Arquidiócesis de Escuelas Católicas de San Juan. En Colombia, ha sido principal asesor en la formación de docentes y en el desarrollo de programas académicos innovadores en los programas de Psicología, Pedagogía, Educación Infantil y Derecho en al Universidad del Norte en Colombia, de la que es profesor honorario, y en la Universidad del Magdalena. En la República Dominicana, ha desarrollado dos importantes proyectos de innovación educativa en el Colegio Babeque y el Instituto de Desarrollo Integral Leonardo Da Vinci, actualmente clasificados como dos de los ocho mejores del país; también ha colaborado en la formación de docentes y el desarrollo de programas innovadores en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, de la cual es profesor honorario. En Aruba, ha colaborado con la reforma del sistema educativo y con el desarrollo de nuevos programas en Trabajo Social en la Universidad de Aruba. En México, ha desplegado una amplia labor de formación de docentes universitarios en los estados de Puebla, Jalisco (Guadalajara) y Nayarit. En Venezuela, ha participado en la formación de docentes a través del programa post doctoral de la Universidad de Oriente y de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. En los Estados Unidos, participó protagóni-

camente en el movimiento de pensamiento crítico que encabeza Richard Paul, el proyecto de desarrollo de competencias de Alverno College de Milwaukee y en la formación de los docentes del sistema de colegios regionales de Minneapolis, Minnesota.

- 3 La existencia de una conciencia ingenua y enajenada, sostenedora de la opresión, es producto del complejo sistema social, por medio de las ideologías distorsionadas, la comprensión de la realidad y, con ello, la formación de la conciencia misma. La conciencia enajenada sostiene todo un sistema de vida, de organización social, de distribución del poder, de privilegios, que beneficia a unos a costa de otros. Frente a esta situación, Freire propone, como tarea central de la educación, el estudio, tanto de la conciencia del oprimido, como la del opresor y de las condiciones de su transformación. Un elemento importante del proceso de concienciación es el reconocimiento de las contradicciones en las que se vive, de la vergüenza que se experimenta ante las mismas y del deseo de ser coherente. Como lo dice Freire: “Hasta el momento en que los oprimidos no toman conciencia de las razones de su estado de opresión, ‘aceptan’ fatalistamente la opresión... En los momentos en que asumen su liberación, los oprimidos necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica de *ser más*.” (Freire, 1990).
- 4 Ver al respecto, el documento *Maestría en Formación de Educadores del Desarrollo Humano* (Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana, 2002). Este documento oficial describe la maestría que actualmente se ofrece en dicha universidad.

Este artículo se recibió en la Redacción de *Pedagogía* en marzo de 2011 y se aceptó para su publicación en abril del mismo año.