

El rol de la dimensión política en la formación continua

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXIII, No. 3, 1993, pp. 123-131

Lucia M. Moraes Moyses

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objetivo traer a debate un tema que, a nuestro modo de ver, tiene un papel decisivo en las actividades de la formación continua del profesor: la dimensión política de la educación. Es necesario mencionar que éste es uno de los recursos que los estados brasileños están utilizando para combatir el fracaso escolar.

Los datos que presentaremos son fruto de una investigación-acción que realizamos durante 18 meses, paralelamente a un trabajo de formación continua. Este comenzó en 1989 cuando la Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro y la Universidad e Federal Fluminense firmaron un convenio para el desarrollo de proyectos de investigación y extensión universitaria.

Con respecto a este tema deseábamos saber si, para transformar la escuela básica que hoy tenemos, era suficiente capacitar al profesor mediante el entrenamiento de habilidades, o si era necesario transformar también al profesor. Si era así, necesitábamos saber por dónde comenzar esa transformación y cuál era el papel que la dimensión política desempeñaba en ella; además, también era necesario saber cómo reaccionan los profesores frente a la idea de que deben estar políticamente comprometidos con su tarea de educadores.

El Núcleo de Educação e Cultura ubicado en Copacabana, en la ciudad de Río de Janeiro (NEC-2), dependencia de la Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, deseaba intentar cambios en la manera de promover la formación continua de sus maestros y nos invitaron a trabajar en ese proyecto. Este Núcleo reunía a 46 escuelas de primer y segundo grado; la mayoría de ellas impartía enseñanza nocturna para alumnos trabajadores.

El NEC-2 estaba compuesto por una dirección general y una dirección pedagógica. Ésta coordinaba distintos grupos de personal académico que actuaba directamente con los maestros. Hacían diversos trabajos como orientación pedagógica, supervisión de clases, organización de conferencias, etc. Aunque existía la preocupación de mejorar la calidad de la enseñanza, el Núcleo tenía problemas con respecto al interés de los maestros y directores de las escuelas. Pocas veces manifestaban una real voluntad de volver a estudiar. Así, nuestro primer desafío fue el de motivarlos para conocer nuevas ideas pedagógicas. El segundo, el de ponerlos a estudiar. Lo último, el principal objetivo del trabajo, era hacerlos cambiar sus prácticas pedagógicas.

Nuestros estudios anteriores sobre la cotidianidad de la escuela básica en Brasil habían señalado la necesidad de revisar aspectos teóricos importantes relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ellos nos llevaron a confirmar, una vez más, que la forma de encarar dicho proceso está determinada por las concepciones político-filosóficas que se tiene de la educación. Es decir, sabíamos que este factor era muy importante y que debería estar presente durante todo el trabajo con los maestros, para obtener cambios en la práctica docente.

Intentábamos, también, investigar cómo actuarían los participantes frente a las dificultades, qué resistencias pondrían al desarrollo del trabajo y, sobre todo, qué éxito proporcionaría una acción pedagógica basada en grupos de estudio y de debates.

A partir de discusiones colectivas, se elaboró un programa que incluía lecturas, conferencias, discusiones en grupo y debates; este plan empezaba por las cuestiones políticas y filosóficas de la educación, continuaba con temas acerca del constructivismo, seguidos de los aportes sociohistóricos de Vygotsky. La propuesta era que, en lugar de ofrecer pequeños cursos, se haría un trabajo a largo plazo, algo que fuese capaz de generar profundos cambios en los maestros.

Durante todo el proceso se fueron haciendo evaluaciones personales y en grupo, lo que permitió, al final, tener un cuadro bastante claro de los avances obtenidos, de las dificultades y las resistencias encontradas.

Para nosotros era particularmente importante el examen de estas dificultades y resistencias, porque nos permitió detectar los problemas que necesitaban ser superados.

Entre las diversas reflexiones generadas por este trabajo, destacamos las que responden a cuestiones relativas a las representaciones sociales que los maestros tienen de sus alumnos, de la educación y de su propio rol; las que muestran la relación que hay entre esas representaciones y los fenómenos de resistencia o adhesión que se observan en la formación continua; así como los análisis que resultan cuando uno decide, en un proceso de capacitación, empezar las discusiones acerca de las prácticas

de enseñanza y aprendizaje sólo después de haber debatido ampliamente las cuestiones políticas de la educación.

Enseguida presentaremos el resultado de dichas reflexiones.

I. LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Uno de los puntos más controvertidos con respecto a la formación continua es la obligatoriedad; es decir, tratar de saber si aquel que entra en el proceso de formación debe, o no, tener la obligación de hacerlo. Aunque la Secretaria de Educação suele hacer uso de convocatorias obligatorias, ésta no ha sido la práctica adoptada en nuestro trabajo. Así, los participantes se inscribieron libremente. Empezamos con casi 400 maestros, pero al término del primer semestre este número había descendido a 200 aproximadamente, el cual se mantuvo hasta el final. Nos interesó mucho saber qué pasó con los que desertaron; otra cuestión que despertó también nuestro interés fue la propia concepción de la formación continua, o sea, la idea de cómo hacerla.

Algunas experiencias que conocíamos, basadas en la idea de que no se debe ir a las escuelas, sino quedarse esperando a que los maestros lleguen espontáneamente en busca de ayuda, no habían tenido éxito. Por eso, decidimos que el equipo central del proyecto, formado por profesionales de la Universidad y del Núcleo de Copacabana, debería permanecer en el Núcleo mismo, por lo cual se organizó allí el primer grupo de estudio, compuesto por 12 personas. Éstas tuvieron la responsabilidad de coordinar a otros tres grupos de 12 a 15 participantes. En general, los grupos estaban compuestos por directores y supervisores pedagógicos que iban anteriormente con frecuencia al Núcleo. Éstos, a su vez, volvían a sus escuelas y allí formaban nuevos grupos de estudios. De esta manera, se formaron 23 grupos que abarcaban 36 escuelas.

A pesar de esta estructura, no se trataba de transmitir, simplemente, los conocimientos de un nivel a otro, era mucho más que eso. Cada grupo actuaba con autonomía y libertad, aunque hubiese un programa general de lecturas y conferencias.

Durante las primeras lecturas, recibimos insistentes solicitudes de textos sobre métodos y técnicas de enseñanza, que enfatizaran más el aspecto práctico de la educación, pero optamos por otro camino. En lugar de comenzar por los temas relacionados con las prácticas de enseñanza, lo hicimos con aquellos relacionados con la práctica política de los profesores, continuando con estudios teóricos; claro está que éstos no se daban aisladamente, sino referidos a la práctica docente.

Los registros que tenemos dan cuenta de que hubo, de hecho, nuevos aprendizajes a partir de las lecturas.

Las concepciones de Paulo Freire, por ejemplo, fueron bastante es-

clarecedoras para los maestros, en el sentido de ayudarlos a superar las diferencias de lenguaje existentes entre ellos y los alumnos. Percibían que era necesario partir del conocimiento del alumno y, caminando juntos, llegar a las metas deseadas. Es decir, pudieron ver que era necesario relacionar los conceptos abstractos con la percepción concreta que tenían los alumnos. Sobre todo reconocieron que era fundamental abandonar un lenguaje elitista que les era impuesto, sustituyéndolo por otro más significativo para los alumnos y más que eso, concluyeron que era importante dejarlos hablar (Freire, 1979; Freire y Shor, 1986).

También los textos de otros autores provocaron profundos cuestionamientos entre los profesores, como por ejemplo los de Miguel Arroyo (1986 y 1987), de Neidson Rodrigues (1985 y 1988) y de Alvaro Pinto (1989). Los planteamientos de este último consiguieron hacerlos caer en la cuenta de la posición ingenua, muchas veces asumida por la pedagogía, de no aceptar la idea de ver al alumno adulto como un "sabedor". En sus textos señala el error que es desconocer que este alumno es un "trabajador-trabajado"; un ser social que actúa en la producción de la riqueza; un adulto que participará en la construcción de un país y que ampliará esta construcción en la medida en que se escolarice.

Entre todos los textos que fueron leídos y discutidos, hubo algunos, presentados en los primeros meses, que provocaron reacciones interesantes. Estos trataban las tendencias pedagógicas que orientaron la educación brasileña en los últimos años y la dimensión política del acto educativo. Eran polémicos y exigían una postura del lector. A partir de la lectura y discusión de tales textos, muchos profesores y directores de escuelas abandonaron el proyecto porque no coincidían con las propuestas presentadas en ellos. Por otro lado, causaron perplejidad en un gran número de participantes, cuando éstos confrontaron sus prácticas pedagógicas con lo que los textos enunciaban. Fue interesante notar que ellos comenzaron a percibir que no hay práctica neutra. Además de eso se dieron cuenta también de que su opción en el pasado, por una determinada tendencia pedagógica, tuvo consecuencias directas en la práctica escolar, o sea, comprendieron que el hecho de haber adoptado ciertas tendencias pedagógicas tradicionales o tecnicistas está relacionado con el fracaso que hoy se verifica en la educación brasileña.

En resumen, los resultados señalaron que el interés y la motivación de los maestros para tener una formación continua mantenían estrecha relación con su nivel de compromiso político con la educación. Éste, a su vez, se manifestaba durante las discusiones en grupo, sobre todo a través de sus representaciones sociales. Esto quedó muy claro cuando analizamos las posiciones de los maestros que decidieron salir del proyecto. En sus evaluaciones se veía que no admitían cambiar las representaciones sociales que tenían de la educación y de su propio rol de educador.

Es necesario mencionar que ya en los primeros encuentros fue evidente el fenómeno de la resistencia. Ante nuestra decisión de mantener una coherencia teórico-metodológica en el trabajo, casi la mitad de los participantes abandonaron el proyecto en los primeros meses. Por otro lado, los testimonios recogidos nos han demostrado que este tipo de trabajo fue capaz de desarrollar en los demás maestros —los que quedaron— cambios singulares. Sin duda, se formaron nuevas representaciones sociales sobre la educación, la enseñanza y su propio rol.

Resulta importante profundizar un poco más en la cuestión del rechazo y la aceptación de las ideas propuestas a la luz de algunos aportes teóricos, basándonos en los recientes estudios sobre las representaciones sociales, en especial, en los estudios iniciados en la década de los sesenta por Serge Moscovici (1976 y 1989). Son trabajos ampliamente divulgados y que encuentran en Denise Jodelet una de sus principales representantes (1989).

Según estos autores, la representación social es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico. Ella permite la construcción de una realidad que es común a un determinado grupo social. Están presentes tanto el aspecto individual como el social; el primero por tratarse de una construcción mental, y el segundo por el hecho de que esa construcción es compartida por individuos de un mismo grupo. Por consiguiente, frente a una determinada realidad, las personas, a través de cambios, van construyendo mentalmente y a su modo lo que consiguen captar de esa realidad.

Se trata de una construcción parcial, en tanto que la realidad no se deja aprehender en su totalidad. Y, más que un recorte, lo que resulta es una reducción de la realidad; las incongruencias, todo lo que no se comprende, los aspectos más profundos y complejos de la realidad, se van quedando fuera, y lo que resta es una realidad socialmente construida en la mente de cada uno. Es una representación social de la realidad.

Volviendo al análisis de nuestro trabajo en el NEC-2, intentaremos comentar por qué algunos maestros salieron del proyecto, mientras que otros decidieron proseguir hasta el término con bastante interés.

En primer lugar, es necesario reconocer que trabajamos todo el tiempo con las representaciones sociales de los maestros. Cuando les preguntábamos sobre los fines que orientaban el trabajo pedagógico de cada uno de ellos, cuando solicitábamos que cada uno reflexionara sobre su rol en la educación o evaluara su parte de responsabilidad sobre el grave problema del fracaso escolar que se observa en nuestras escuelas, estábamos hablando de representaciones sociales. Lo mismo ocurría cuando se debatía sobre el acto educativo o los procesos de enseñanza.

Según los datos obtenidos al comienzo, casi todos los maestros compartían, en general, las mismas representaciones sociales acerca de estas

cuestiones, cuyos contenidos reflejaban una serie de lugares comunes como, por ejemplo: "Estoy aquí, en la escuela, para enseñar mi curso", o "Lo que tengo por objetivo es dar lo que está programado". Con relación al problema del fracaso escolar había una tendencia a atribuir la culpa solamente a los alumnos, ya sea por el hecho de estar desnutridos, ya sea porque no les gustaba estudiar, o por razones semejantes. No es necesario decir que recorriendo todas esas representaciones sociales había otra, muy extendida en la actualidad entre nosotros: que el maestro es un profesional mal remunerado, desvalorizado, desmotivado y sin esperanza.

Nos pareció, en esos primeros encuentros, que esas representaciones sociales eran tan sólidas y estaban tan uniformemente esparcidas entre los maestros, que cualquier tentativa de establecer cambios estaría destinada al fracaso. Pero avanzamos, basados en nuestros conocimientos provenientes tanto de la teoría como de la práctica.

Como mencionamos anteriormente, el impacto ocasionado por ciertas lecturas fue significativo, sobre todo las que desnudaban, para el maestro, sus concepciones acerca de la educación y lo hacían despertar para una toma de conciencia sobre su tarea de educador. Era particularmente difícil para él reconocer la distancia que separaba su práctica educativa de lo que leía o discutía con sus colegas. La vivencia en el proyecto le mostraba que su práctica pedagógica carecía de cambios. Cada día se evidenciaba la necesidad de preparar tanto al maestro como al alumno para una nueva y difícil realidad. Principalmente con respecto al alumno comprendieron que la educación es uno de los medios, quizás el más importante, para convertirse en un ciudadano socialmente activo y participante.

Hubo un reconocimiento, por parte de los maestros, de que para llegar a la construcción de la "escuela necesaria", deberían empezar por transformarse a sí mismos, caminando después hacia la institución, pasando antes por los currículos escolares. La escuela transformada sería, entonces, aquella que desmintiese la falacia de la neutralidad de la educación, y asumiese el compromiso de la formación de la ciudadanía, expresada por individuos críticos y capaces de tomar posición frente a los problemas del mundo actual.

En síntesis, se puede afirmar que vimos aparecer, en los que se quedaron en el proyecto, un interés que fue más allá de nuestras expectativas. Los cambios ocurridos fueron evidentes. La mayoría de los profesores se volvieron más autónomos, más conscientes y políticamente más comprometidos con su papel de educador, con representaciones sociales muy diferentes de las que tenían al comenzar.

Así, era necesario saber por qué éstos cambiaron las representaciones sociales y los otros las mantuvieron; cómo se explican los cambios en las representaciones y cuál fue el papel de nuestro trabajo en esos cambios.

Según Flament (1989), la representación social está constituida por un

núcleo central y por elementos periféricos a ese núcleo. El primero agrupa las ideas básicas de la representación social y no se deja cambiar fácilmente. Los segundos son esquemas que funcionan como verdaderos “descifradores” de situaciones. Así, ante una determinada situación, ellos son capaces de indicar, de una manera muy precisa, lo que es “normal” y lo que no lo es. De esta forma, ellos permiten a la representación funcionar económicamente, sin que sea necesario analizar a cada instante la situación en relación con el principio organizador que es el núcleo central. Por ejemplo: si un maestro tiene una representación social en la cual las condiciones de vida del alumno son utilizadas como explicaciones de su fracaso en la escuela, y ve un reportaje sobre la desnutrición que afecta a los niños, los esquemas periféricos de la representación social interpretan ese mensaje como coherente con el núcleo central. Manteniendo su coherencia, mantenía también la representación social ya existente.

Pero analicemos lo que ocurrió en nuestro trabajo. Volvamos por un momento a los puntos en los cuales negábamos la neutralidad de la educación y señalábamos la necesidad de que cada profesor asumiese su compromiso político de educador. Los elementos periféricos de las representaciones sociales que los profesores tenían de esas cuestiones, probablemente descifraron como “anormales” tales situaciones, o sea que pensar la educación de esa forma era incoherente con el núcleo de las representaciones sociales existentes.

Como hay una fuerte tendencia de las representaciones sociales para mantener su coherencia, una de las formas encontradas para eso es negar los esquemas periféricos o modificarlos ligeramente, sin afectar el núcleo central. Eso fue, al parecer, lo que ocurrió con aquellos que se distanciaron del proyecto. Pasamos ahora a analizar a los demás participantes, interpretando su permanencia en el mismo.

Asumimos la hipótesis de que la misma fuerza frente a las evidencias captadas por los elementos periféricos, cambiasen radicalmente el propio núcleo, modificando así las propias representaciones sociales. Recurriendo a las ideas de Flament podemos decir que hubo una contradicción evidente entre las nuevas percepciones suscitadas por los debates y las antiguas representaciones sociales. En este caso, la transformación de la representación fue, como dice Flament, (1989: 129) “brutal, habiendo una ruptura con el pasado”.

Nos parece que eso sucedió en nuestro trabajo; quien se resistió al cambio se retiró del proyecto, quien permaneció, cambió y cambió mucho.

Cabe mencionar, además, que aunque muchos participantes hubiesen señalado dificultades para seguir las lecturas, ésta no fue una causa para la deserción. Probablemente ésta se deba al hecho de que los debates y discusiones de las ideas de cada texto leído sólo terminaban cuando se alcanzaba una completa comprensión del mismo. Creemos

que éste ha sido uno de los puntos más importantes del trabajo que desarrollamos.

Otro punto, igualmente significativo, fue la propia programación de las lecturas. Fueron muchos los elogios que recibimos al respecto, tanto de la secuencia de los textos, como de sus contenidos. Pero estos elogios solamente llegaron después de un año, aproximadamente, de trabajo.

Deseamos enfatizar este aspecto: la importancia de haber escogido la opción teórica-metodológica que mencionamos anteriormente. Hoy estamos seguros de que las discusiones sobre los temas políticos de la educación permitieron que los maestros aclarasen sus concepciones acerca del acto educativo y de su propio rol de educador. Por consiguiente, prácticamente todos los que permanecieron en el proyecto se dieron cuenta de que necesitaban apropiarse de la teoría. Comprendieron que éste era el único camino hacia los cambios que deseaban intentar en sus clases.

II. CONCLUSIÓN

Los resultados de esta investigación señalan caminos para cambiar viejas prácticas en la formación continua de los maestros. Fue el propio desarrollo del proyecto que marcó la necesidad de recurrir a la teoría de las representaciones sociales. Mediante su estudio y análisis de manifestaciones en los profesores hicimos los mayores avances en esta investigación.

Encontramos evidencias respecto a que la práctica pedagógica del maestro se relaciona fuertemente con las representaciones sociales que él tiene de su rol y de la educación en general. Así, es posible inferir que los cambios en éstas necesitan darse antes que los cambios en la práctica docente.

Otro aspecto que consideramos importante enfatizar es el relativo a la posibilidad y a la viabilidad de impulsar la formación continua como lo hicimos. Hoy creemos que es posible, aun cuando se trate de un gran número de maestros; y solamente será viable si se tiene el apoyo de los órganos administrativos. Este trabajo depende de una fuerte estructura administrativa y de voluntad política para su éxito.

Destacamos, también, la importancia de situar la capacitación para los maestros en sus propias escuelas. El clima creado en un grupo de estudio, los desafíos asumidos, los debates y los cambios de experiencias son propicios para el surgimiento de dos fenómenos de naturaleza psicosocial: uno, el contagio de las ideas y de las emociones; otro, la formación de nuevas representaciones sociales y cambios en las viejas. Sin que haya espacio para los cambios interindividuales, difícilmente se llega a la transformación de lo colectivo con respecto a las representaciones sociales.

Para finalizar, incluimos el testimonio de una maestra de Matemáticas. En forma simple ella sintetiza nuestras conclusiones.

Considero el proyecto excelente. Mi llegada acá fue para oír, oír y reflexionar. Este objetivo fue alcanzado. Hasta hace algún tiempo, no cuestionaba mi rol de profesora. Poco he leído sobre la educación. Consideraba mi curso (Matemáticas) un poco desvinculado de estos problemas. Era como si estos temas perteneciesen a la esfera de la filosofía, de la orientación educativa, etc... Poco a poco empecé a sentir como una insatisfacción con respecto a mi profesión y solamente ahora, al empezar mi participación en este proyecto, siento que puedo crecer como educadora. Gracias por la oportunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. *Da escola carente à escola possível*, São Paulo, Loyola, 1986.

_____. "A escola e o movimento social: relativizando a escola", en *ANDE*, 6 (12), 1987, pp. 15-21.

FLAMENT, Claude. "Structure et dynamique des représentations sociales", en Jodelet, Denise. *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo e Ira Shor. *Medo e Ousadia*, Rio de Janeiro, 1986.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social de psicanálise*, Rio de Janeiro, Zahar, 1987.

_____. "Des représentations collectives aux représentations sociales", en Jodelet, Denise. *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

PINTO, Alvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*, São Paulo, Cortez, 1989.

RODRÍGUEZ, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente em educação*, São Paulo, Cortez, 1985.

_____. *Da mistificação à escola necessária*, São Paulo, Cortez, 1987.

