

CONCEPCIONES EN DISPUTA SOBRE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

Alessandra Fonseca Farias, UFGD, alessandrafonsecafarias@gmail.com

Fábio Perboni, UFGD, fabioferboni@ufgd.edu.br

Resumen

El objetivo de este trabajo es contribuir para la comprensión de las concepciones que basan la política de formación de los profesores de los niveles iniciales en Latinoamérica, estableciendo un recorte entre Brasil y en Argentina. Forma parte de una investigación interinstitucional titulada “A BNCC como indutora de políticas educacionais”, que se dedica a analizar las repercusiones y el poder inductor de la actual política curricular brasileña en las políticas educativas públicas en la Educación Básica y en la Educación Superior, especialmente en la formación de docentes. Se parte de un análisis más amplio y general de la política de formación docente en un enfoque cualitativo, utilizando el método de estudio comparativo, basado en Bonitatibus (1989). Entre los resultados, es posible observar que en las últimas décadas, las reformas neoliberales han acentuado la tendencia privatizadora de la educación pública en la región, o sea que en este escenario de disputa, ganaron espacio perspectivas basadas en una racionalidad técnica de formación docente, apartada de una perspectiva crítica.

Palabras-clave: Concepciones de educación. Políticas de formación docente. Educación en América Latina.

Introducción

Este trabajo integra una investigación de doctorado subsidiada por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Se pretende contribuir para la comprensión de las concepciones de educación que sustentan la política de formación de los docentes de niveles iniciales en Brasil y en Argentina. El apartado aquí propuesto presenta

un análisis de las tendencias que influyen en las reformas educativas y, en particular, en la formación docente.

La Federación Argentina es una república constitucional y una democracia representativa, constituyendo una federación de 23 provincias y una ciudad autónoma, Buenos Aires, capital del país, correspondiente al Distrito Federal de Brasil. Las entidades federadas son de carácter nacional, provincial y municipal, siendo las provincias equivalentes a los estados brasileños y sus municipios no tienen competencias educativas específicas como ocurre en Brasil (Brahim, 2016).

La LFE de 1993, sancionada por el Gobierno de Menem, experimentó varias reformas que confluyeron en la elaboración de una nueva legislación: la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, que fue sancionada en diciembre de 2006 y sigue vigente hasta la actualidad. En Argentina conviven instituciones educativas públicas y privadas, sin embargo, destacamos que la gratuidad de la educación sigue siendo un derecho garantizado en todos los niveles y tipos de educación pública del país, tal como lo establece la LEN en su art. 2.º que “La educación y el conocimiento son bienes públicos y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. La nueva ley busca superar la desintegración provocada por la reforma educativa de los años 1990, ya que contiene contundentes declaraciones encaminadas a reforzar las responsabilidades del Estado en el área educativa (Brahim, 2016).

Uno de los principales cambios que trae la LEN n° 26.206/2006 es la ampliación de la escolaridad obligatoria de diez a 13 años, abarcando desde el nivel inicial hasta el final de la educación secundaria. Esto aparece, en el análisis de Feldfeber y Gluz (2009), como un desafío debido a la lógica selectiva bajo la cual históricamente se ha organizado este nivel educativo en el territorio argentino.

En el contexto posterior a la LEN, se inició un proceso de unificación de la estructura del sistema educativo argentino, organizándose en cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior; y en ocho modalidades: educación técnico-profesional, educación artística, educación especial, educación permanente para jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe (dirigida a pueblos indígenas), educación en contextos de privación de libertad y educación domiciliaria y hospitalaria (Argentina, 2006).

En cuanto a la formación inicial del profesorado de primaria, ésta puede realizarse tanto en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) como en las universidades. Los ISFD, a

su vez, no tienen carácter universitario, se constituyen como espacios de profesionalización para el trabajo en el aula, desligándose del carácter académico de investigación y extensión, según lo previsto en la Ley Nacional de Educación Superior (LES) n. 24.521.

Se reconoce que esta atención a la definición de la formación y de la profesión docente se extiende a lo que forma parte del Título IV “Los/as profesores y su formación”, capítulos I y II, en el que la LEN n° 26.206/2006 aborda la formación del profesorado, previendo derechos y obligaciones.

La formación docente reglamentada en la década de 1970 estuvo anclada en una perspectiva de enseñanza masiva, con la necesidad de formar muchos docentes en poco tiempo. La opción en aquel momento era una formación ligera, frágil y, sobre todo, de bajo coste. Sin embargo, en el debate político y normativo que acompaña el proceso de redemocratización de los años 1980 y principios de los 1990, la concepción que fue uniformada por la nueva legislación se basa en una perspectiva de ampliación del tiempo de formación, en la articulación o unidad entre la teoría y la práctica y, en consecuencia, la formación de docentes en la educación superior.

En el caso de Brasil, el país más grande de América Latina en dimensiones continentales tiene una organización política que difiere de la mayoría de los países del mundo al considerar el grado de atribuciones transferidas a los gobiernos municipales, lo que equivale en el ámbito jurídico a los estados como entidades federadas. De los 193 países de la ONU, sólo 28 adoptan el federalismo, según Abrucio y Segatto (2014), siendo una situación minoritaria como forma de organizar a los países en el mundo. Por eso, Brasil también se destaca por adoptar una organización diferenciada y única. Dada esta complejidad, las cuestiones educativas suelen ser reguladas en tres niveles administrativos sobre un mismo tema: federal, estatal y municipal. Estos, a su vez, deben ser articulados y cooperativos entre sí, aunque la literatura sobre la organización federativa brasileña y sobre organización y planificación educativa, en particular, señala varias dificultades en esa articulación. Por esta razón, este espacio se centra en la presentación y análisis de las normas nacionales más amplias y generales que regulan la formación docente en Brasil, dado que los estados y municipios tienen una autonomía restringida en su acción legislativa y no pueden crear normas que se opongan a las federales. legislación.

Con base en las formulaciones contenidas en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), Ley nº 9.394/96, tenemos en su artículo 62 la siguiente proposición para la formación de docentes en Brasil:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996, n.p)

La LDBEN representa un hito en la historia de la educación brasileña, ya que es una legislación que trata específicamente de la educación y la define, en función de las necesidades de la época. Sus 92 artículos representan un nuevo momento de la educación brasileña, en el que vemos reflejados muchos de los desafíos y esperanzas que impulsan el trabajo de tantos educadores en una nación con realidades tan diversas (Farias, 2016). Cabe señalar que la formación inicial destinada a la docencia debe darse en el nivel superior, pero se acepta como requisito mínimo la formación en el nivel secundario para trabajar en educación infantil y en los primeros años de educación primaria (0 a 10 años).

Muchos autores discuten los conceptos explicados en este debate. El locus de la formación docente implica la discusión de su desempeño ya que la formación de profesores de educación infantil en el nivel secundario, en cursos cortos y con carga horaria reducida, se basa en un supuesto erróneo que devalúa estas etapas educativas, consideradas de menor importancia. importancia, o incluso acciones más sencillas que no requieren mayor formación para realizarlas. Desde esta perspectiva, el proceso educativo es visto como un acto de transmisión de contenidos en el que los contenidos básicos pueden tener docentes con formación reducida. Evidentemente, una concepción que se opone a estas ideas fue responsable de definir la formación superior de docentes en todos los niveles de la educación, como un objetivo a alcanzar por los sistemas educativos en Brasil.

En la búsqueda de comprender las políticas de formación docente en los primeros años en los países latinoamericanos, se parte del método de estudio comparativo, considerando la perspectiva histórica y comprendiendo los diferentes procesos propios de cada nación. A través de este método, basado en Bonitatibus (1989), se establecen similitudes y distinciones respecto del rumbo de las políticas educativas que involucran la formación docente, al tiempo que se discute la polaridad de las concepciones que las iluminan.

Só quando comparamos o sistema educacional de nosso próprio país com o de outros, é que tomamos consciência de certos aspectos distintivos da educação nacional e, então, passamos a elaborar critérios que mais judiciosamente nos permitirão interpretar semelhanças e diferenças. Sempre que tomarmos nossa própria cultura como único ponto de referência, tenderemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspectos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar. [...] Assim, ao alargar nosso campo de visão, a Educação Comparada transforma-se, também, não apenas em um veículo de cultura pedagógica, mas em um instrumento de conhecimento mais profundo de nossa própria realidade, à luz da experiência de outros povos. (Bonitatibus, 1989, p. 14-15)

Es así como, para contribuir al debate sobre la política de formación docente en América Latina, se discute sobre el papel del Estado desde diferentes perspectivas y sobre la definición de las políticas educativas como campo de estudio. A continuación, buscamos presentar la historia de las disputas por los proyectos educativos, pasando por las concepciones de educación que polarizan el rumbo de estas políticas, hasta llegar al tema de la formación docente.

Las reformas en el campo educativo en Latinoamérica

América Latina es una subdivisión regional conformada por países que comparten características socioeconómicas y culturales similares, además de un pasado histórico colonial común, marcado por procesos de esclavitud, producción a gran escala de monocultivos de exportación, fuerte presencia de la Iglesia católica, en además de procesos políticos con alternancia entre períodos autoritarios y avances democráticos. Se pueden observar otros puntos de similitud, como los procesos que caracterizaron el avance neoliberal en las últimas décadas del siglo XX con la reestructuración de los Estados Nacionales, transformando la concepción e implementación de políticas.

En el campo de la educación, posiciones que la conciben como un servicio entran en disputa con formulaciones históricas que tratan la educación como un derecho, generando impactos tanto en la configuración de las políticas educativas como en el formato de la escolarización obligatoria y sus modelos de impartición.

América Latina o Latinoamérica, en portugués o en español, un modelo de regionalización formado por 33 países cuya desigualdad social se ha perpetuado desde la colonización europea, especialmente por portugueses y españoles. Originariamente habitada por pueblos

indígenas, mayas, incas y aztecas, América Latina está fuertemente marcada por su vasto territorio y diversidad cultural, así como por aspectos en las áreas de economía y política.

Los sistemas educativos latinoamericanos han experimentado un gran crecimiento en los últimos setenta años y han enfrentado conflictos importantes. Por un lado, hubo crecimiento y expansión de los sistemas educativos nacionales, cubriendo sectores de la población históricamente excluidos; por otro, se observó una intensificación en la tendencia a la segmentación de estos sistemas, promoviendo contradictoriamente formas de exclusión que caracterizaron su desarrollo (Gentili, 2009).

Así, desde la década de 1950, las particularidades nacionales han jugado y siguen jugando un papel crucial en la orientación de las políticas educativas, en un contexto en el que la mencionada expansión destaca como una de las características decisivas del progreso educativo en la región a lo largo del siglo XX. Todo esto lleva a reflexionar que, en sociedades cada vez más desiguales, los sistemas educativos tienden a engendrar injusticia y discriminación, originadas en un sistema profundamente heterogéneo y conflictivo. En esta perspectiva desde los años 1980, y especialmente desde los años 1990, muchos países de América Latina y Caribe han implementado reformas educativas lideradas por gobiernos neoliberales y conservadores, que no hicieron más que profundizar la crisis del sistema, intensificando la segmentación y transfiriendo a los individuos la responsabilidad de falla.

Actualmente, estas reformas han conspirado contra la viabilidad de establecer condiciones reales para democratizar el sistema educativo, fortaleciendo los efectos discriminatorios, tanto externos como internos, que han caracterizado el desarrollo de la educación en América Latina en las últimas décadas (Gentili, 2009).

Aunque los sistemas educativos han experimentado una transformación institucional significativa, este cambio sólo ha solidificado un patrón histórico de discriminación educativa. Y este patrón, a su vez, refuerza la tendencia de que los latinoamericanos económicamente desfavorecidos tienen el "derecho" a permanecer en el sistema educativo durante unos años, pero siguen privados del derecho a una educación de calidad que desafíe y confronte el dominio del conocimiento ejercido por minorías que ostentan el poder político y económico en nuestras sociedades.

A expansão condicionada dos sistemas nacionais de educação, na América Latina, expressa, talvez, o resultado de uma troca perversa, cujas raízes estão ancoradas em sociedades profundamente antidemocráticas: os poderosos parecem ter aceitado que as

massas deveriam ter direito à educação, desde que o sistema educacional se enfraquecesse como a instituição em cuja permanência esse direito se garante. Além de permanecer, para ter direito à educação é preciso “pertencer”, já que, como diz a propaganda de um exclusivo cartão de crédito, “pertencer tem seus privilégios” ... (Gentili, 2009, p. 1071)

El escenario de reformas neoliberales influye en el aspecto social en general, pero especialmente en las instituciones escolares, conduce directamente a una baja calidad de la educación. Esto se debe a que la expansión del acceso a los sistemas educativos en América Latina no tiene una asignación equitativa de fondos para acompañar dicho crecimiento. Esta degradación resultó en bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes, mala capacitación de los docentes, infraestructura precaria en los edificios escolares y la casi ausencia de modernización tecnológica del sistema.

Desde entonces, se han establecido dinámicas internas de exclusión, cada vez más intrincadas y difusas, y la permanencia en la escuela, aunque considerada un logro social significativo para varios segmentos, no se ha convertido realmente en un derecho. Por lo tanto, las últimas décadas de nuestra trayectoria educativa pueden interpretarse como un proceso de ampliación de oportunidades de ingreso a la escuela, en medio de la constante negación del derecho a la educación a las minorías.

Se estima que la democratización de las oportunidades de acceso a la escuela no resultó en una verdadera democratización del derecho a la educación para toda la población de América Latina. Esta situación se vuelve particularmente preocupante si se consideran las condiciones de injusticia social, exacerbadas precisamente durante el período en que el acceso a la escuela se presentaba como una oportunidad sin precedentes para los sectores más desfavorecidos de las clases populares.

Las políticas educativas de las últimas décadas, destinadas a asentar los sistemas educativos sobre nuevas bases, en el marco de los procesos más amplios de reforma de los Estados, constituyen un entramado complejo que adquiere sentido en función de la organización política de cada uno de los países, la historia, expansión y configuración actual de cada uno de los sistemas educativos de la región y de la nueva estructura de poder internacional propia de la etapa actual de reestructuración del capitalismo. (Feldfeber, 2006, p. 13)

Actualmente, la escolarización cubre prácticamente a toda la población infantil en la mayoría de los países latinoamericanos. Sin embargo, el desafío radica en la distribución desigual de

las oportunidades educativas, lo que plantea interrogantes sobre el significado mismo del derecho a la educación y la calidad que se le confiere. Este derecho, al transformarse en un bien accesible sólo según la capacidad financiera de quienes buscan beneficiarse de él, genera una situación de mayor poder adquisitivo para los más ricos y mayores dificultades financieras para los más pobres.

Para Gentili (2009), es curioso observar que las naciones sometidas a las exigencias de las políticas neoliberales de ajuste y privatización, principalmente durante la década de 1990, han alcanzado niveles de acceso universal a oportunidades de educación básica equivalentes o notablemente similares a los alcanzados por Cuba. Sin embargo, las evaluaciones a gran escala tienden a descuidar el factor crucial que desempeñó un papel fundamental en la definición del "problema" de la calidad educativa en la región: las mencionadas reformas en los sistemas escolares de las últimas décadas. Lo que está claro es que, en lugar de mitigar los efectos discriminatorios de una estructura institucional marcada por la segmentación y la desigualdad, las reformas fortalecieron sus tendencias excluyentes.

Incluso sin resolver los problemas heredados de décadas anteriores, las recientes reformas escolares han profundizado la crisis educativa. Estos cambios transformaron la "calidad" del sistema en una característica accesible sólo para quienes tenían los recursos financieros para pagarlo. En opinión de Gentili (2009), la realidad es que la educación en América Latina es de baja calidad, no a pesar de las reformas educativas de los años 1990, sino a causa de ellas.

La propuesta de CEPAL y UNESCO publicada en 1992, centrada en la conceptualización de la educación y el conocimiento como ejes de la transformación productiva con equidad jugó un papel destacado en la formulación de las políticas educativas de la región desde este paradigma, en el que se privilegia la formación en competencias para el desarrollo de la denominada moderna ciudadanía. (Feldfeber, 2006, p. 17)

En la visión de Feldfeber (2006), los procesos de reforma en América Latina estuvieron respaldados por una agenda que dio fuerte prioridad al cambio institucional, fuertemente dirigido a la descentralización de la administración educativa y la instalación de sistemas de evaluación de resultados. Por lo tanto, se puede concluir que, en las últimas décadas, las reformas neoliberales han acentuado la tendencia privatizadora de la educación pública en la región. En varias naciones de América Latina y Caribe, el concepto de "gratuidad" en la educación pública, en todos los niveles, enfrenta serias amenazas. En países como Colombia,

Granada, Haití, Jamaica, Nicaragua, Paraguay, Perú, Surinam y Trinidad y Tobago, las familias con hijos en escuelas públicas están sujetas a tasas y/o costos de inscripción.

Así, la expansión de los sistemas educativos en la segunda mitad del siglo XX y, especialmente, las reformas implementadas desde la década de 1980 han tenido impactos significativos en el campo de la educación en América Latina y Caribe. Por un lado, la disponibilidad de docentes y puestos docentes estables es limitada, considerando el aumento significativo de la demanda de educación. Por otro lado, las oportunidades de educación superior de calidad en la zona son restringidas, ya que la oferta de programas de formación para docentes en universidades e instituciones privadas está bastante dispersa, mientras que la oferta pública se privatiza en un amplio mercado de “perfeccionamiento” cada vez más personal docente deficiente.

Se produjo, por tanto, una importante transferencia de responsabilidad de la inversión educativa a las familias, lo que resultó en un retroceso sustancial del sistema. Como queda claro, los menos privilegiados, obligados a pagar su propia educación directa o indirectamente, enfrentaron una precariedad aún mayor en sus oportunidades educativas.

Tendencias de la política de formación docente en América Latina

Los proyectos educativos, así como los proyectos de formación docente, están sujetos a disputas y concepciones diferentes en diferentes contextos educativos alrededor del mundo. Las disputas se entienden como puntos de vista ideológicos, políticos, filosóficos y pedagógicos sobre cómo se debe estructurar la educación y cómo se debe preparar a los docentes en términos legales y prácticos. Se equivocan quienes piensan que es posible tener neutralidad en la formulación, implementación y evaluación de las leyes, ya que todo está condicionado por un aspecto ideológico o una tendencia de pensamiento.

Los enfoques pedagógicos, el currículo, el financiamiento, la infraestructura, el modelo de gestión, el diseño de la formación docente, las evaluaciones internas o de gran escala, los proyectos de inclusión y diversidad e incluso el uso de la tecnología en la educación son temas guiados por una lógica, muchas veces discutida en sectores sociales, que pueden o no ser democráticos. Todas las demandas inculcadas en el sesgo educativo son, por lo tanto, objeto de debate frecuente y reflejan la complejidad de las políticas educativas que son construidas por personas, representantes de diferentes capas y diferentes posiciones políticas.

En este sentido coincidimos con Freire (2002) cuando habla de la politicidad de la educación, contrariamente al discurso de la neutralidad:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivo, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores baderneiros e subversivos o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na medida mesmo em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de baderneiros que ela, deixando de ser verdadeira educação, possa a ser política, algo sem valor. (Freire, 2002, p. 68-69)

Para Freire (2002), la politicidad es la cualidad de la práctica educativa de ser político, que, por tanto, no puede ser neutral, ya que exige la existencia de sujetos, objetos, el uso de métodos, técnicas y materiales, además de un carácter directivo en el sentido utópico de sueño posible. Para que la educación fuera neutral sería necesario neutralizar toda desigualdad, toda forma de vida, toda visión política, con unanimidad en la forma de afrontar cualquier cuestión social. Disociar educación y política sólo sería posible si el mundo no fuera humano, ya que “A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente” (Freire, 2002, p. 57).

Desde esta perspectiva, la educación juega un papel vital en la construcción de la sociedad, dirigiendo las perspectivas de las generaciones futuras e influyendo completamente en la equidad o desigualdad social. Por lo tanto, la forma en que se abordan y deciden temas relacionados con el campo educativo y la formación docente genera implicaciones significativas para la vida de los ciudadanos, ahí está la relevancia de profundizar qué lógicas guían dichos temas, ya que acaban por reflejar tendencias políticas, ideológicas, sociales, culturales y educativas.

Se considera, por tanto, que las políticas del área de la educación pueden estar basadas en diferentes concepciones, a veces democráticas y otras arbitrarias, y que los debates orientan el presente y el futuro de los proyectos educativos en la sociedad. Es en este sentido que Singer (1995) afirma que la educación puede servir a intereses y clases sociales antagónicos. Resaltamos que esta reflexión se dio en un momento de cambio en la concepción de la

política social en Brasil, liderado por el presidente Fernando Henrique Cardoso, con la Reforma del Estado, hacia una administración pública de carácter gerencial, estableciendo principios de meritocracia como política de Estado. En este contexto cambia la esencia de la educación, que se vuelve en un servicio y no más como un derecho. Según Singer (1995), la educación en Brasil y en el mundo puede dividirse en dos visiones opuestas que dependen de sus propósitos y formas de alcanzarse: la posición civil democrática y la visión productivista. Para el autor, las diferencias entre ellos permiten comprender el debate y ayudan a participar en él.

Por un lado, la visión productivista concibe la educación esencialmente como el objetivo de preparación para el ingreso y una buena posición en la división social del trabajo, un camino recorrido individualmente, meritocrático, en la búsqueda de la acumulación de capital y que representa el valor capital de que dispone cada individuo. Desde este punto de vista, educar significa “instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível” (Singer, 1995, p. 6). Así, la educación desde una perspectiva productivista favorece a los intereses burgueses, ya que en esta perspectiva los poseedores del capital necesitan de trabajadores asalariados para mantener su posición dominante con ventajas decisivas, al tiempo que les hacen creer que, a través de su esfuerzo individual, algún día podrán lograr algo de acuerdo de tu ideología (Singer, 1995).

Por otro lado, la posición democrático civil ve la educación y la escuela como un proceso de formación de ciudadanía, cuyo objetivo es el ejercicio de derechos y deberes dentro de la democracia: “Essa visão da educação centra-se no educando e em particular no educando das classes desprivilegiadas ou não-proprietárias” (Singer, 1995, p. 5). El interés que permea la práctica de la educación en la visión democrático civil es la formación de la conciencia de la clase trabajadora, ofreciéndole instrumentos intelectuales que le permitan transformar su realidad desigual a través de la lucha de clases. En esta concepción, la relación entre educador y estudiante se basa en el respeto y a través de la construcción de autonomía, para que el estudiante pueda continuar su autoeducación en compañía de sus pares o solo.

El autor concluye diciendo que

As duas visões valorizam a educação como meio de melhorar a sociedade, acentuando determinados efeitos daquela. Mas as concepções de como a sociedade e a economia funcionam, que subjazem a cada visão, são muito diversas e se integram em legados ideológicos opostos. (Singer, 1995, p. 6)

Por tanto, hay una gran pregunta que se hace Singer (1995, p. 12): “Que tipo de pessoas nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade?”. Desde la misma perspectiva, Diniz-Pereira (2014) problematiza qué tipo de docentes estamos formando en la sociedad actual, ya que sus estudios lo llevan a afirmar que los modelos de formación docente más extendidos son aquellos relacionados con el modelo de racionalidad técnica.

Este autor define los conceptos existentes que sustentan la formación docente hoy, en definitiva, dos polos opuestos. El primero es el modelo de racionalidad técnica, en el que “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (Diniz-Pereira, 2014, p. 36). En esta concepción, la educación consiste en la solución instrumental de un problema y, por tanto, el profesional se forma a través de contenidos científicos y/o pedagógicos para poner en práctica los mismos conocimientos y habilidades, es decir, una formación técnica basada sobre todo en la teoría conductista que busca moldear el comportamiento humano.

En diferentes países del mundo, incluso considerando algunas variaciones, la mayoría de los currículos de formación docente se construyen según el modelo de racionalidad técnica presentado por Diniz-Pereira (2014). Las instituciones financieras internacionales, como el Banco Mundial, son las principales responsables de promover reformas conservadoras en los programas de formación docente, especialmente en los países en desarrollo. Ciertamente, el Banco Mundial ha sido uno de los vehículos más importantes para difundir la racionalidad técnica y científica en las reformas educativas y más específicamente en la formación docente en el mundo (Diniz-Pereira, 2014).

Desde otra perspectiva, el mismo autor presenta el modelo de racionalidad crítica de la formación docente, en el que el docente es visto como alguien que plantea un problema. A diferencia de los modelos técnicos que tienen una concepción instrumental de plantear problemas, los modelos críticos tienen una visión política explícita sobre el tema:

No modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática (Diniz-Pereira, 2014, p. 39).

Desde la perspectiva de la racionalidad crítica, la enseñanza y el currículo son tratados de manera crítica y estratégica, y los profesionales críticos se forman en una actividad de investigación que, además de la investigación, proporciona un dominio específico de acción estratégica en el que los docentes crean oportunidades para aprender de sus experimenta y planifica tu próximo aprendizaje (Diniz-Pereira, 2014).

Esta polaridad que revela el propósito real de los procesos de formación de los que formamos parte, ya sea como ciudadanos o como profesionales de la educación, nos hace pensar qué tipo de proyecto puede presentarse como contrapartida a la tendencia neoliberal instaurada que culmina en reducir la educación a un producto comercial, en la sociedad capitalista, formar jóvenes acríticos sólo con la intención de encajar en el mercado laboral. Según Feldfeber (2011), la centralidad de la política dio paso a la priorización de la lógica del mercado debido a políticas neoliberales que enfatizan la descentralización, la desregulación y la privatización, provocando impactos en la educación en general.

El modelo de formación docente sigue en disputa y han ganado terreno perspectivas basadas en la racionalidad técnica y una perspectiva neotecnista. Hay propuestas en debate que buscan reducir el papel de las universidades en la formación docente, que buscan deconstruir el marco legislativo actual en línea con las conjeturas neoliberales de reducir la acción del Estado en paralelo con la simplificación de una formación que se organizaría dentro de una lógica de mercado, con prácticas controladas, estandarizadas y de bajo costo.

En el contexto brasileño y de otros países latinoamericanos, existen algunas similitudes, especialmente en la influencia de conceptos neoliberales en las políticas educativas, que crearon tensiones para reducir el papel del Estado como proveedor de derechos que se convierten en servicios ofrecidos por el mercado. Este proceso en el ámbito de la formación docente implica la prestación privada de formación inicial y continua.

No es posible democratizar los sistemas educativos sobre la base de la desigualdad y la mercantilización de la educación. En este nuevo escenario, el desafío de las políticas educativas, en el marco de procesos de redistribución social pasa por implementar políticas tendientes a la construcción de la igualdad y no a la reducción de la pobreza; políticas pensadas desde, para y por la igualdad lo que en modo alguno significa homogeneidad; políticas basadas en el respeto por el otro en tanto sujeto de derechos, políticas tendientes a la construcción de una sociedad más justa y de un proyecto de emancipación social que permita definir otros horizontes. (Feldfeber, 2006, p. 30-31).

Existen, por tanto, varias concepciones que influyen significativamente en las propuestas y arreglos institucionales que definen la política de formación docente. Se pueden identificar propuestas que transitan entre un modelo técnico, también llamado neotecnista, con prioridad en la preparación de profesionales para el mercado, con prácticas restringidas que se reducen a la instrumentalización recibida en el proceso de formación. Por otro lado, existe una concepción crítica que apunta a formar un profesional consciente y participativo, cuya práctica estará basada en la reflexión y el cambio.

Consideraciones finales

A lo largo de las reflexiones realizadas en este trabajo, es posible observar que los gobiernos guiados por una perspectiva neoliberal han promovido una internacionalización de la política educativa con el evidente objetivo de reforzar el carácter desigual y excluyente de los sistemas escolares nacionales. Esta estrategia implica la asociación de sus acciones y programas educativos, que, de manera sustancialmente similar, reciben apoyo y muchas veces son promovidos directamente por el Banco Mundial.

La colaboración entre administraciones neoliberales y organismos financieros internacionales ha llevado incluso a la eliminación de ciertas características nacionales que, en el pasado, definieron el desarrollo educativo de los países de la región.

Se cree importante revelar cómo estas concepciones influyen en la política de formación docente actual, con el fin de comprender los procesos por los que pasa la preparación de los docentes responsables de la formación de los estudiantes de los primeros años de escolaridad. Se entiende que el modelo de formación docente en disputa es un elemento central de las políticas educativas, ya que la figura del docente es un elemento central para la implementación de las políticas educativas.

En este escenario de disputa, ganaron espacio perspectivas basadas en una racionalidad técnica y una perspectiva neotécnica, destacando en este escenario la centralidad asumida por el BNCC, además de una política curricular, asumiendo el papel de elemento articulador de la formación docente, especialmente en las definiciones de la Resolución CNE/CP n. 02/2019, todavía en disputa, con constantes prórrogas de su plazo de implementación.

Bibliografía

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. O Manifesto dos Pioneiros e o Federalismo Brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação In: CUNHA, Célio da. GADOTTI, Moacir. BORDIGNON, Genuíno. NOGUEIRA, Flávia. O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Brasília: MEC/SASE, 2014.

ARGENTINA. Lei nº 26.206, de 27 de dezembro de 2006. Ley de Educación Nacional. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ARGENTINA. Lei nº 24.195, de 14 de abril de 1993. Ley Federal de Educación. Disponível em: https://sital.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6134.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

BONITATIBUS, Suely Grant. Educação comparada: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BRAHIM, Cybele Barbosa. A Escolarização Obrigatória Em Contextos Federativos: um estudo comparativo entre Brasil e Argentina. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequen=1. Acesso em: 16 jun. 2021.

Diniz-Pereira, J. E. (2014). DA RACIONALIDADE TÉCNICA À RACIONALIDADE CRÍTICA: FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação E Sociedade, 1(1), 34–42. <http://www.seer.ufins.br/index.php/persdia/article/view/15/>

Farias, A. F. [(2016). O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: Uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. Linhas Críticas, Brasília, v. 15, n. 28, p. 25-43, jan./jun. 2009.

FELDFEBER, Myriam. ¿Quién garantiza el derecho de la educación en un país federal? Algunas reflexiones del caso Argentino. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 113- 133.

Freire, P. (n.d.). PEDAGOGIA DA AUTONOMIA Saberes Necessários à Prática Educativa. http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338

SINGER, Paul. Poder, política e educação. n.1, p. 5-15, jan/fev/mar/abr. 1995.

Gentili, P. (n.d.). Educ. Soc., Campinas, 30, 1059–1079. Retrieved December 30, 2023, from <http://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjOSMbW6hX7T9wbO4mn/?lang=pt&format=pdf>