

## La formación de educadores costarricenses en el marco del diseño del currículum: escenarios emergentes, perspectivas de los actores y gestión curricular

M.Ed. Lode Elena Cascante Gómez\*  
M.Ed. Francisco González Alvarado\*\*  
CIDE, División de Educología, UNA

*“Economizar en las escuelas es economizar en la civilización y ningún pueblo de la tierra tiene derecho a hacerlo. Gastar pródigamente en educación, no es cuestión de finanzas, sino una cuestión de honor, de decoro nacional”.*  
Omar Dengo, 1921.

### RESUMEN

El presente trabajo analiza la formación de educadores costarricenses en el marco del diseño curricular desde tres ángulos complementarios: los escenarios socioculturales y pedagógicos emergentes, con la finalidad de ofrecer un marco contextual; la perspectiva de los actores, es decir, docentes, padres de familia y estudiantes, los cuales constituyen el sentido fundamental de toda formación profesional; y por último, el diseño y la gestión del currículum propiamente dicho y su influencia determinante en la construcción de los programas de estudio.

### ABSTRACT

This article addressed the issue of curriculum design in teacher-education programs in Costa Rica from three complementary perspectives; namely, the emerging socio-cultural and pedagogical contexts; the perspective of the agents involved in the education process, including teachers, parents and students; and finally, the design and management of the curriculum in the strict sense of the word, with its significant impact on the development of school programs.

### Palabras clave

Formación docente, diseño curricular, gestión curricular, pedagogía, nueva cultura del aprendizaje, flexibilidad curricular

### Keywords

Teacher education, curriculum design, curriculum management, pedagogy, new culture of learning, curricular flexibility

## **Presentación**

El ser docente hoy es una labor que encierra, cada vez, un mayor número de exigencias y sobre la cual recae, un mayor número de responsabilidades. No solo por la cantidad sino por la calidad de esfuerzo afectivo que significa acompañar el crecimiento de los niños y adolescentes; así como continental a los adultos en esa tarea, además por la necesidad permanente de aprendizajes, conceptuales, procedimentales y actitudinales (al decir de la UNESCO), encargados por la sociedad a la educación, que redundan en la reasignación de nuevos roles, en los cuales, los docentes quedan muchas veces atrapados.

Reflexionar sobre los retos que conlleva ejercer la docencia, en el marco del diseño curricular en la formación profesional del educador y educadora costarricense, constituye el objetivo central de estas reflexiones, para ello se abordará en primer lugar, una mirada sobre tres escenarios emergentes relacionados directamente con la formación docente. El propósito de este primer apartado, radica en construir un marco de análisis contextual que permita ubicar en el tiempo y el espacio la discusión; posteriormente se analizará desde la perspectiva de los actores, esto es, los padres, los estudiantes y los docentes, sus necesidades demandadas en este terreno, para concluir con un último apartado dedicado al señalamiento de una serie de perspectivas sobre las cuales se debe de visualizar el diseño y la gestión de propuestas curriculares en el ámbito de la formación de profesionales en educación, en el marco de los programas de formación en los centros de educación superior. Cada una de ellas, intenta recoger no solo las preocupaciones personales en el terreno educativo sino también constituyen puntos de encuentro entre las discusiones generadas con otros docentes y las constantes revisiones conceptuales. No se pretende de ninguna manera, acabar el tema o creer que lo señalado constituye las únicas explicaciones válidas, lo que se intenta es repensar, desde una perspectiva participativa, los escenarios educativos que dan vida al quehacer docente.

### **I. Escenarios emergentes**

Con el objeto de ofrecer un marco contextual que provea las categorías conceptuales necesarias para circunscribir en el aquí y en el ahora, la formación de los educadores costarricenses en el marco del diseño del currículum ofrecido por los centros de formación universitaria, este primer apartado aborda el análisis de tres escenarios emergentes que influyen y delimitan a la vez, la temática descrita: la formación pedagógica; el impacto de los centros de formación privados; y, las nuevas modalidades de educación ofrecidas por el MEP.

*I. 1 El fantasma de la revolución cognoscitiva en la formación profesional de los educadores*

En la década de los noventa el campo de la formación docente, por lo menos desde el punto de vista de los modelos teóricos, evidenció un vertiginoso énfasis en la difusión de las teorías explicativas del aprendizaje de corte cognoscitivo, es poco probable que algún plan de estudios universitarios no incorpore dentro de su oferta académica, temáticas relacionadas con el constructivismo, el aprendizaje significativo o la mediación pedagógica. Autores como Ausubel, Novak, Vigotski, Coll, Gardner, Sacristán, Carretero, entre los más citados, gradualmente sustituyeron a otros que habían dominado las bibliografías de los cursos orientada a las discusiones pedagógicas en los círculos y pasillos universitarios, se preparaba el sepelio de los psicólogos y pedagogos conductistas como Watson, Skinner, Pavlov y Tyler (eran realmente pocos los que no aceptaban la invitación al cortejo fúnebre). De esta forma, la concepción de pedagogía no tradicional representó la bandera de todos los nuevos programas de estudio, políticas educativas y por supuesto, planes de formación docente de las universidades, tanto públicas como privadas; esto desató el fantasma de las teorías cognoscitivas y el énfasis se centró en las estrategias para desarrollar la enseñanza, en el mejor de los casos el aprendizaje, dejando en un segundo plano la tarea imprescindible de analizar el tipo, finalidad y alcance de la educación, entendida como tarea humana y como expresión política.

En esta línea de entender la educación y la pedagogía, paulatinamente cedió el terreno a la incorporación, en los programas de cursos orientados a la formación de docentes, al desarrollo de estrategias de aprendizaje y enseñanza descarnadas de contexto, orientación política, por encima del estudio profundo y sistemático de elementos capitales como el sentido de la educabilidad, su finalidad social, su construcción histórica y especialmente el carácter de libertad humana que expresa. Al respecto, acertadamente señala Spita (1999), “bajo esta perspectiva a los docentes se les forma como un técnico para que resuelva problemas instrumentales en el aula, es decir para que aprenda a aplicar los recursos y los medios necesarios para la consecución de las metas y objetivos que se indican en el currículum oficial, reduciendo así la práctica pedagógica a un acto de procedimiento, a reglas de observancia obligatoria y cumplimiento de prescripciones educativas. Sin tomar en cuenta que los procesos educativos que se realizan en las aulas, trascienden cualquier racionalidad técnica o jurídica, evadiendo el carácter político social y ético de la educación” (p, 94).

Lo señalado no significa de ninguna manera que se deba restar la importancia necesaria y oportuna de contar con los marcos pedagógicos necesarios para explicar y orientar los aprendizajes; no obstante, lo cierto del caso, es que la inmensa mayoría de los centros de formación universitaria, los docentes y estudiantes mismos, continúan arrastrando el pesado lastre de la tradición asociacionista del aprendizaje y de esta forma, los escenarios educati-

vos constituyen espacios ritualísticos que se alejan de la realidad crítica, de la posibilidad de imprimir transformaciones profundas y de brindar espacios para que todos tengan lugar. Sin la vinculación con la realidad contextualizada de su desarrollo entre sujetos encarnados y no imaginarios, su verdadero impacto continuará incierto y en el mejor de los casos exclusivo y por consiguiente excluyente.

## *1. 2 La formación docente de carácter privado*

En el marco de la sociedad posmoderna el Estado comparte con el resto de la sociedad civil, una serie de tareas que hace unas pocas décadas atrás eran de su exclusiva competencia, como era el caso de la formación de docentes a cargo del único centro universitario para esos fines, la Universidad de Costa Rica, contemplado en artículo 84 de la Constitución Política costarricense de 1949, no obstante, la reforma constitucional 5697 del 9 de junio de 1975, reconoce la posibilidad de formación de otras instituciones Estatales y privadas; “La Universidad de Costa Rica es una institución de cultura superior que goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobiernos propios. Las demás instituciones de educación superior universitaria del Estado tendrán la misma independencia funcional e igual capacidad jurídica que la Universidad de Costa Rica”. En lo que respecta a la preparación y a la formación de docentes, el artículo 86 señala: “El Estado formará profesionales docentes por medio de institutos especiales. De la Universidad de Costa Rica y de las demás instituciones de educación superior universitaria”.

Este artículo abre un nuevo capítulo en la historia de la formación docente, como acertadamente apunta Sol (2006) “...con la redacción que le dio la reforma constitucional 5697 de 9 de junio de 1975, refleja no solo el reconocimiento de las nuevas universidades estatales, sino el de las privadas, que por esa época, habían iniciado su vertiginoso desarrollo, generando de esta manera, una nueva etapa en la formación de los docentes en Costa Rica” (p, 109). No cabe duda alguna que lo señalado imprime una nueva dinámica al tema de formación docente, que hoy, poco más de treinta años después, ofrece un panorama cargado de luces y sombras, el cual, someramente se aborda en los siguientes párrafos.

La información sobre la influencia de las Universidades privadas como oferta en la formación de docentes es contundente. Actualmente el país cuenta con un sistema de educación superior conformado por 4 universidades públicas y 68 privadas, de las cuales 3 públicas atienden la formación de docentes, frente a 38 privadas que también ofertan el servicio (Sol: 2006, p110), de ahí el aumento más que considerable, de docentes graduados de los sistemas universitarios privados, especialmente en el nivel de Bachillerato. El panorama señalado puede interpretarse desde diferentes ópticas, sin embargo hay al menos dos que son imprescindibles de abordar al analizar la situación en cuestión; la primera tiene que ver con el impacto,

en términos de la calidad, en el mundo laboral de la docencia nacional; la segunda, con la repercusión en la oferta académica de las universidades públicas, especialmente en cuanto a la competencia que ello significa y significará en los siguientes años.

En relación con el impacto de la formación universitaria privada en el ámbito de la calidad de la docencia nacional, se suele peyorativamente señalar su pésima calidad en contraste con la ofrecida en los centros estatales, en especial sobre la escasa infraestructura académica e investigativa, la debilidad en la formación disciplinaria, el pobre impacto de los programas de producción y extensión; unido a las debilidades estructurales asociadas a los criterios de selección de candidatos con que cuenta la mayoría de estos centros de enseñanza superior. Panorama que no se puede, ni se debe extender al ámbito de todas las universidades privadas, ni mucho menos dejar por fuera a las públicas.

Ángel Ruiz (2001) a propósito de la discusión arriba planteada señala, "...En general en todos los países hay universidades privadas buenas y malas, como estatales buenas y malas. En la educación superior, el carácter de "privado" no es sinónimo de mala calidad como tampoco lo es "estatal" de buena calidad. Pero para que las privadas puedan mejorar su calidad, así como las estatales ocupen el lugar que se requiere, la sociedad debe dotarse de mecanismos apropiados de regulación y control. Esta es una tarea urgente (p, 146)".

Actualmente, la demanda de la profesión docente, es sostenida; sin embargo, es una situación sobre la cual es difícil tener la certeza en cuanto a su continuidad, más bien, pareciera que el panorama es mucho menos halagador que el exhibido durante la última década; no obstante, el número de universidades privadas que ofrecen la carrera de educación es significativo, como se apuntó líneas atrás, y evidencia a todas luces, que los centros de educación superior estatal no logran cubrir a cabalidad las demandas de la población estudiantil mencionada y que sus ofertas requieren de una importante revisión. Cuestión sobre la cual se hará mención en el último apartado.

### *1. 3 Programas y modalidades educativas ofrecidas por el Ministerio de Educación Pública*

Uno de los pocos factores que han mantenido cierta estabilidad en el ámbito de la educación nacional, se refiere al sector empleador de sus profesionales, que desde la década de los cincuenta ha estado monopolizado por el Ministerio de Educación Pública, en el contexto del desarrollo de un modelo de Estado de corte intervencionista, pese a la aparición creciente y sostenida de escuelas y colegios privados en los últimos diez años, escenario propio de otra concepción de Estado y de sociedad. El I Informe del Estado de la Educación Costarricense (2005), el sector mayoritariamente acoge a los docentes y plantea que: "El 81% de ellos trabaja para el Estado, seguidos en orden de importancia por los profesionales en Ciencias Sociales con un 60% y los profesionales en Ciencias de la Salud con un 56,5%".(p 45), resaltando en

---

carácter fundamentalmente público de la enseñanza en Costa Rica. La situación de relativa estabilidad señalada, no se repite en cuanto a los programas y modalidades educativas que ofrece el Ministerio, agrupadas bajo el concepto de “educación no tradicional”, los cuales, desde la década de los noventa y como parte del esfuerzo por llevar la educación a distintas poblaciones y sus consecuentes necesidades, y en especial como respuesta al abandono creciente de los estudiantes del sistema educativo formal que han venido creciendo y captando un mayor número de estudiantes. Es así como se crean las escuelas nocturnas y los programas de Educación Abierta, Aula Abierta, CINDEA, Nuevas Oportunidades y Educación Especial, unidos a las telesecundarias que se ubican fundamentalmente en las zonas rurales.

No obstante, a la buena voluntad expresada por el MEP de llevar la educación a los sectores de la población menos beneficiados y excluidos, el diseño curricular de los planes de estudio de formación docente, promovidos por las escuelas de educación de las universidades públicas y privadas, poco han incorporado dentro de sus ofertas académicas, las modalidades señaladas. No existe carreras específicas que se dediquen a la formación de profesionales de la educación en estos campos, a lo sumo, su estudio constituye un apartado más de alguno de los programas de estudios que conforman la malla curricular de los planes de formación docente.

No se trata de que las universidades diseñen ofertas a la medida exclusiva de las modalidades propuestas por el MEP, especialmente por el carácter eminentemente político y por tanto pasajero, que muchos de estos programas han demostrado tener en el tiempo, no obstante, es recomendable y pertinente que los planes de formación ofrezcan herramientas conceptuales y prácticas que les permita, a los futuros profesionales de la educación, el desarrollo de competencias adecuadas para su desenvolvimiento en escenarios como los señalados, situación que hoy, no encuentra el amparo suficiente en las estructuras curriculares de los centros de formación superior.

## **II. La formación docente desde el punto de vista de los actores sociales; estudiantes, padres y académicos**

El diseño de todo programa de estudios que aspire responder a las necesidades sociales de un país, debe de fundamentarse en los criterios de los actores sobre los cuales gira y a quienes en última instancia, les corresponde su verdadera ejecución y especialmente sobre los cuales recaen sus resultados. Por ello, en este segundo apartado se expondrá desde la perspectiva de los actores sociales señalados, las principales demandas que se les hacen a las universidades como agentes responsables de la formación profesional de los educadores. Entonces, se mencionarán diferentes estudios; sin embargo, interesa rescatar el reciente sondeo-estudio llevado a cabo en el CIDE con 80 docentes, 129 padres y madres de familia y

220 estudiantes de I, II, III, IV Ciclos, titulado; “Elementos para tomar en cuenta en un proceso de reforma educativa, desde la perspectiva de los y las estudiantes, los y las docentes y los padres y madres de familia”, León y otras (2005), especialmente por lo reciente del trabajo y por su profundidad.

Los actores sociales consultados insisten en la necesidad de que los centros de formación universitarios

preparen profesionales más serios y comprometidos con sus labores, por ello argumentan, que se requiere de carreras que respondan más y mejor a las necesidades y demandas del país y probablemente de las comunidades. Por otra parte, los docentes son claros en identificar que la educación que recibieron en el pasado fue muy buena o excelente, pero sin embargo, requiere acercarse más a la realidad, especialmente a la de los centros educativos, que de alguna manera reflejan la situación de las comunidades (León, 2005, p, 218).

Sobre esta misma línea, el citado informe asevera que la formación universitaria debe realizar un proceso evaluativo de las ofertas y los programas que se ofrecen, ya que el sentir de los docentes en ejercicio es que se disponga de una oferta más coherente con las necesidades del país. En este punto los profesionales encuestados coinciden en que las universidades se preocupen que los docentes se egresen de las carreras de educación teniendo un perfil que permita atender no solo las necesidades de los educandos, sino que también se adapten al contexto social donde laboran.

Desde le punto de vista de los estudiantes, ellos piden que las universidades hagan a los docentes más tolerantes, comprensivos, así como prepararlos mejor para que sean más humanos. Esto plantea el reto de construir una docencia universitaria que promueva desde su accionar una formación integral que sirva de ejemplo para los futuros docentes. Los padres de familia enfatizan la necesidad de que sean mejores profesionales, con calidad humana y responsabilidad. Todas estas cuestiones tienen que ver directamente con el diseño y desarrollo curricular de los planes de formación ofrecidos por las universidades, tanto públicas como privadas.

Otro estudio realizado en el ámbito nacional sobre el tema de la formación docente inicial, relacionado con las estrategias didácticas del área pedagógica aplicadas en la formación de educadores de primaria en las universidades estatales costarricenses (Hernández, Montenegro, Francis y Gonzaga, 2002), muestra que los planes de estudio y los programas de los cursos de la UCR, UNA y UNED, según el criterio de 47 profesores y 116 estudiantes de las tres instituciones, poseen una estructura similar, independiente del enfoque pedagógico adoptado por la universidad respectiva (tradicional, crítica, constructiva o tecnológica), con predominio de destrezas cognitivas y la poca presencia de habilidades psicomotoras, y aunque los

lineamientos y orientaciones teórico prácticos se explicitan en los planes de estudio, luego se diluyen o están ausentes en los cursos.

Especial atención lo constituye el tema de la evaluación en la formación docente; Hernández (2002) señala que

a pesar de que se explicita en el plan de estudios un enfoque que integra diferentes tipos y funciones de la evaluación, en los cursos se enfatiza la evaluación como medio de control del rendimiento del estudiante, la medición y el carácter sumativo. De manera que se muestra a los futuros docentes una contradicción entre su vivencia como sujetos de aprendizaje y lo que se aborda como temática en los cursos, esperando que ellos apliquen en su ejercicio profesional (p, 9).

Zúñiga León (2005) en un artículo denominado “La formación Docente en Centro América: la situación de Costa Rica, desde la perspectiva de las universidades que integran CONARE”, se refiere una serie de aspectos prioritarios por tomar en cuenta en el diseño curricular de los planes de formación de los centros de educación superior y que sintetiza las preocupaciones que sobre el particular que en líneas atrás se ha venido analizando. Seguidamente se exponen las implicaciones centrales.

- Asegurar una formación balanceada así como el desarrollo integral de los educadores: capacidades personales, cognitivas y actitudinales.
- Evaluar permanente la calidad de los programas de formación y el papel de los procesos de autoevaluación, acreditación y mejoramiento.
- Fomentar actitudes favorables sobre los procesos de autoevaluación y evaluación entre pares y externa, para efectos de mejoramiento de los procesos cotidianos de enseñanza y aprendizaje.
- Incorporar y aplicar las tecnologías de la información y la comunicación.
- Preparar profesionales capaces de reconocer que el aprendizaje permanente es una responsabilidad profesional y una necesidad personal, para toda la vida.
- Flexibilizar los planes de estudio (Zúñiga, 2005, 20).

La información aportada por las investigaciones citadas son concluyentes en cuanto a la necesidad de evaluar, enriquecer y reformular desde el diseño curricular las ofertas de formación de docentes en las universidades, cuestión sobre la cual se hará una serie de reflexiones en el siguiente apartado.

### **III. Perspectivas para el diseño y la gestión curricular de la formación profesional del educador y educadora costarricense**

Sin pretender acabar la discusión del tema, las siguientes páginas apuntan sobre una serie de reflexiones que tratan el diseño curricular en los planes de formación docente, en términos de perspectivas teóricas y prácticas. Para ello, se abordará la cuestión en términos de dos grandes ámbitos: la flexibilidad curricular y el desarrollo de una nueva cultura de aprendizaje.

### III. 1 *Flexibilidad y actualización curricular*

Pocas personas no estarían de acuerdo cuando se asevera que detrás de toda práctica docente se alberga una concepción pedagógica y que detrás de esta última, prevalece un modelo curricular de formación docente; el cual establece los límites sobre la actuación y se enmarcan los lineamientos pertinentes para llevar a cabo la digna tarea de enseñar y desarrollar procesos educativos. Unos modelos privilegian la formación investigativa, otros se centran en los aspectos personales de los docentes, en variables tecnológicas o en criterios típicamente disciplinarios. Sin embargo, lo que los vincula es el proceso mediático que se emplea para su comunicación instructiva, el proceso de ver y repetir propio del aprendizaje de los oficios artesanales y el cual constituye, desde el punto de vista de quien escribe, el factor de aprendizaje más sólido del modelo curricular de formación nacional.

Este modelo curricular denominado *práctico artesanal o tradicional oficio* recibe su nombre debido a la semejanza que tiene con la manera de aprendizaje de los oficios artesanales, propios del periodo preindustrial, donde el maestro invitaba a los aprendices a observarlo durante largos periodos, mientras estos, a través de la imitación lograban dominar el oficio, gracias a la reproducción del modelo. Llevando la analogía al salón de clases se reconoce que, tradicionalmente, la formación del docente se realiza por medio del contacto con el estudiante, la realidad docente que observa e imita. Tras un período de observación se enfrenta al aprendiz con la realidad escolar, de forma que, imitando el modelo, y por un proceso de ensayos y errores, alcanzará la maestría o dominio de las técnicas apropiadas para la enseñanza.

Los aspectos negativos de esta tendencia se refuerzan cuando en la formación de los profesores, se separan la teoría y la práctica; cuando el currículum profesional aparece segmentado y se lo considera “de poca entidad académica”; y cuando no se dan las condiciones que permiten que las aulas, en las que realizan las prácticas de enseñanza los aspirantes a maestros, estén atendidas por profesionales competentes, a los que se les reconoce el esfuerzo y las exigencias que conlleva la colaboración con los profesores. Otro aspecto criticado dentro de esta concepción es la consideración que dentro de las habilidades necesarias para ejercer la docencia, la más significativa es el dominio de los contenidos que se vayan a enseñar; al respecto señalan Rodríguez y Gutiérrez (1995), “lo importante para enseñar es dominar

los contenidos que hay que transmitir y que con eso es suficiente, o, al menos, eso es lo fundamental. Bastaría añadir un leve barniz de materias psicopedagógicas y algunas prácticas. Después el oficio se aprende ejercitándolo” (p, 21). En la práctica, este modelo de formación docente como agudamente señala Tunnermann (2007) se caracteriza por estructuras académicas rígidas, dominadas por una visión unidisciplinar, con currículos rígidos y exclusivamente profesionalizantes, sistemas de bloques de asignaturas por semestre y con procesos de enseñanza y aprendizaje que ponen todo el énfasis en la enseñanza, centrados en los profesores, con predominio de las clases expositivas y las conferencias magistrales que conducen a los estudiantes a adoptar una actitud pasiva en el aula y los transforma en simples receptores y repetidores de los conocimientos expuestos en el aula.

De ahí la necesidad de incorporar en el diseño curricular de los programas de formación docente, estructuras más flexibles e innovadoras que respondan a los nuevos requerimientos sociales, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables. Es perentorio romper con las barreras academicistas contenidas en la visión curricular mencionada; y por el contrario, impulsar proyectos que aspiren a la formación integral de educadores con visión de futuro, para ello se debe enfatizar en el desarrollo de capacidades o competencias, mas que en los contenidos disciplinarios per se, sin perder de vista que lo fundamental es la formación integral, no recargada de competencias laborales, estrictamente orientadas al desarrollo del mundo del trabajo; sino de otras, centradas en el desarrollo de actitudes y valores humanísticos dignificantes de la persona.

Sin embargo, una preocupación importante en el marco de una sociedad globalizada y globalizante, en cuanto al diseño curricular de los planes de formación, deberá situarse en el planteamiento de políticas que permitan desde una perspectiva crítica, integrar dentro de sus objetivos prioritarios, la defensa de los intereses locales, lo que significa reconstruir y reflexionar sobre las culturas locales y el sentido de comunidad, con la toma de conciencia y responsabilidad de las dimensiones globales. Situación que plantea más una paradoja que una respuesta; pero, de su superación depende grandemente la tarea educativa hoy.

Los desafíos presentados conducen a respuestas en los diseños curriculares de los planes de formación docente desarrollados por las universidades, los cuales deben inspirar los modelos y las prácticas académicas, al respecto Tunnermann (2007) menciona, “esas respuestas, que implican profundas innovaciones educativas, son:

- La adopción con los paradigmas del “aprender a aprender” y aprender a “desaprender”.
- El compromiso con la educación permanente.
- La flexibilidad curricular y toda la moderna teoría curricular que está aplicando en el rediseño de planes de estudio.
- La redefinición de las competencias genéricas y específicas para cada profesión o especialidad.

- La promoción de una mayor flexibilidad en las estructuras académicas, superando las organizaciones puramente facultativas, o por escuelas, y departamentos, y pasando a estructuras más complejas: áreas, divisiones, proyectos, problemas.
- Generalización del sistema de créditos, con una nueva concepción que otorgue créditos al trabajo individual y en equipo de los estudiantes y o únicamente a su presencia en el aula y el laboratorio.
- Los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores (productivo, laboral, empresarial, etc), en el contexto de una pertinencia social de calidad del conocimiento, transmitido y difundido por la educación superior” (p, 36).

Los retos señalados en el diseño y gestión de los programas de formación docente replantean las formas, métodos y estrategias para el desarrollo de los aprendizajes; esto significa la adopción de una nueva cultura en el proceso de mediación pedagógica, asunto que seguidamente se abordará.

### *III. 2 Una nueva cultura de aprendizaje*

Es común escuchar entre los involucrados con el quehacer educativo, el diseño y la gestión curricular de los planes de formación de educadores, la afirmación de que existe un enorme vacío entre la teoría, resultado del fruto de la investigación, especialmente circunscrita al ámbito universitario y la práctica, atribuida a quienes les corresponde pasar largas jornadas de trabajo en los centros de enseñanza, entre ambos grupos existen discrepancias que contribuyen poco al desarrollo educativo. Sin embargo, teoría y práctica son dos conceptos que se desarrollan simultáneamente, pues constituyen sucesos de un mismo acontecimiento, al respecto expresa Carr (1999): “En resumen, la teoría no son solo palabras ni la práctica es mera conducta muda. Desde este punto de vista, no puede haber ninguna distancia entre la teoría y la práctica, sino solo mayores o menores grados de desajuste, elisión e ilusión en la relación entre ellas” (p, 34).

La importancia de acercar ambas posiciones reside en enriquecer y mejorar la actividad docente en sentido amplio. Para ello se requiere de posturas docentes de reflexión continua de su propio quehacer, es necesario visualizar una práctica pedagógica que se nutra de las propias experiencias docentes, donde el conocimiento se valore como un proceso en construcción colectivo y no como el resultado de la imposición. De ahí que, la relación entre teoría y práctica revista sobre todo de un matiz político, transformador; y por lo tanto, propositivo de cambios en la educación de la sociedad en general. En el tránsito de acercar la teoría con la práctica, la investigación juega un papel decisivo, y la adopción de esquemas mentales que potencien esta postura entre el profesorado.

Un aspecto que en el contexto de la educación nacional es fundamental abordar y que se relaciona con las nociones de teoría y práctica, reside en las características actuales del modelo de formación docente, el cual lejos de fomentar actitudes de reflexión y transformación de la práctica pedagógica, tiende a reproducir ingenuamente las tendencias de sus formadores dentro de un enfoque que se caracteriza por la repetición de tareas técnicas y estructuras rígidas de aprendizaje, recuérdese lo expresado en el primer apartado sobre la racionalidad técnica del modelo de formación docente.

Los aspectos criticados de esta tendencia se refuerzan cuando en la formación de los profesores, se separan la teoría y la práctica; cuando el currículum profesional aparece segmentado y se le considera “de poca entidad académica”; y cuando no se dan las condiciones que permiten que en las aulas, en las que realizan las prácticas de enseñanza los aspirantes a maestros, estén atendidas por profesionales competentes. Otro aspecto dentro de esta concepción, es considerar que dentro de las habilidades necesarias para ejercer la docencia, la más significativa es, el dominio de los contenidos que se vayan a enseñar, al respecto señala, Rodríguez (1995), “lo importante para enseñar es dominar los contenidos que hay que transmitir y que con eso es suficiente, o, al menos, eso es lo fundamental. Bastaría añadir un leve barniz de materias psicopedagógicas y algunas prácticas. Después el oficio se aprende ejercitándolo” (p, 21).

Esta tendencia sigue vigente, en buena medida y de una forma más o menos pura e implícita, como una concepción previa de las personas que tienen alguna inquietud de estudiar educación. Para los cuales la tarea más importante, en la formación docente la constituye la práctica; entendida como la oportunidad de observar al maestro para aprender más de sus aciertos, que de sus errores. Posición que encuentra su referente conceptual en el paradigma positivista del aprendizaje y como se señala ampliamente, desdibuja la relación vinculante entre teoría y práctica docente. Superar la yuxtaposición existente hasta ahora, haciendo que, dentro de lo posible, la teoría y la práctica se solapen en el tiempo, requiere la integración de los cursos “pedagógicos” con las llamadas prácticas docentes, con el objeto de proporcionar a los futuros docentes la oportunidad de aplicar simultáneamente el conocimiento y las destrezas en el marco del aula real.

La falta de una verdadera integración de teoría y práctica en la formación, sobre todo inicial de profesores a pesar de la preparación para la enseñanza reflexiva que se contempla ampliamente en los programas de los cursos, exija una continua interacción. La investigación reciente recogida por el paradigma crítico, ha puesto de manifiesto lo inadecuado de una formación docente entendida en fases separadas, se deba pensar más bien, en un continuo y progresivo ir y venir, reflexión-acción-reflexión que articule la teoría y la práctica en un proceso unitario de funcionalidad recíproca.

Otro de los aspectos sobre los cuales debe nutrir esta nueva cultura del aprendizaje es el abandono de prácticas pedagógicas asociadas a posturas conductistas del aprendizaje; no

obstante, cincuenta años después de iniciada la llamada revolución cognoscitiva, es realmente pobre el impacto que ha tenido esta en la modificación de las formas, concepciones y estrategias de aprendizaje desarrolladas cotidianamente al interior de las instituciones educativas, desde los diferentes ámbitos del quehacer educativo universitario, hasta los colegiales, escolares, pasando por los modelos no formales.

Sin embargo, la investigación en educación ha sido exhaustiva en estos años, y ha permitido aportar información relevante en cuanto a los procesos cognoscitivos y socioculturales involucrados con el aprendizaje, en particular y con las prácticas educativas en general. Prueba de ello, lo constituyen los aportes derivados de la neuropsicología en la comprensión de los fenómenos biológicos (que tienen lugar en el cerebro humano, como la ubicación de zonas específicas, al interior de la corteza cerebral, que controlan funciones también específicas, la plasticidad del cerebro de asumir nuevas y múltiples tareas) y la revelación de la arquitectura neuronal. Unido a la era de la digitalización de la vida social y cultural, que permitió el influjo de recursos tecnológicos para la enseñanza y abrió la puerta para la informática como herramienta para aprender.

A pesar de que en el plano teórico y experimental, los recursos bibliográficos, materiales didácticos y fuentes de información con que cuentan los educadores y sus formadores, son numerosos, atractivos y potencialmente liberadores de aprendizaje, lo cierto del caso, es que la inmensa mayoría de los centros de formación universitaria, los docentes y los mismos estudiantes, continúan arrastrando el pesado lastre de la tradición asociacionista del aprendizaje y de esta forma, los escenarios educativos constituyen espacios ritualísticos que se alejan de la realidad científica, tecnológica y de la vida misma. El principio de teoría de la copia, que sostiene que aprender es reproducir la realidad y el principio de equipotencialidad, según el cual, los procesos de aprendizaje son universales, los mismos en todas las tareas en todas las personas e incluso en todas las especies, constituyen los pilares fundamentales de esta tradición educativa.

Por esto, resulta fácil encontrar en los espacios dedicados a la educación, experiencias de aprendizaje distinguidas por transmitir, a manera de copia, contenidos que son vaciados en los cerebros sin tratamiento idiosincrático ni experiencial alguno, concepciones sobre el mundo, la ciencia o la historia en muchos casos obsoleta, confusa o errónea. Propuestas curriculares homogenizantes, técnicamente diseñadas desde oficinas administrativas, pero pobremente alimentadas por ideas de quienes las van a poner en práctica; cuando bajan a las aulas, los docentes sustituyen los antiguos planeamientos por otros conceptualmente enriquecidos, pero en la práctica concreta no pasa nada. Posiciones autoritarias ocultas bajo el velo del activismo pedagógico que transmite entusiasmo y entretiene, pero aporta menudamente la tarea de desarrollar procesos mentales superiores de pensamiento, vino viejo en botellas nuevas.

Sin embargo, creer que el problema del aprendizaje se reduce exclusivamente al dominio, en las prácticas pedagógicas, de unos principios teóricos del aprendizaje, o que la respon-

sabilidad es de los agentes directos de ese proceso: docentes y estudiantes, es sencillo. No obstante, el problema es más complejo. Los escenarios de aprendizaje e instrucción muchas veces no están pensados teniendo en cuenta las características de los estudiantes y de sus docentes, la cultura experiencial ni tampoco cuentan con los recursos infraestructurales y didácticos apropiados o mínimos que el Estado, por lo menos en Latinoamérica, redefine de manera excluyente su proyecto educativo, dejando por fuera, en el amplio sentido de la palabra, los grupos sociales menos favorecidos.

A pesar del consenso emergente entre los diversos sectores sociales, en cuanto a las razones explicativas de la crisis de la concepción tradicional del aprendizaje, articuladas alrededor de que se debe, no tanto al empuje de la investigación científica y de las nuevas teorías psicológicas, como a la conjunción de diversos cambios sociales, tecnológicos y culturales, a partir de los cuales esa imagen tradicional experimenta un deterioro progresivo, en razón al desajuste creciente entre lo que la sociedad pretende que sus ciudadanos aprendan y los procesos que pone en marcha para lograrlo. Las voluntades políticas continúan siendo limitadas.

Es urgente que paralelamente al mejoramiento cuantitativo y cualitativo de las condiciones materiales para brindar una educación de acceso universal, se faciliten los espacios adecuados para un mejor conocimiento del funcionamiento del aprendizaje como proceso psicológico y social. En este sentido, es inminente la necesidad de acercar la sociedad, costarricense en particular y latinoamericana en general, a lo que algunos investigadores educativos renombrados, entre ellos Ignacio Pozo denomina, “la nueva cultura del aprendizaje”, distinguida entre otros aspectos, por una educación generalizada y por una formación permanente y masiva, por una saturación informativa producida por los nuevos sistemas de producción, comunicación y conservación de la información, y por un conocimiento descentralizado y diversificado. Parafraseando a Pozo (2001), esta sociedad del aprendizaje continuado, de la explosión informativa y del conocimiento relativo, genera unas demandas de aprendizaje que no pueden compararse con las de otras épocas pasadas, tanto en calidad como en cantidad.

Sin nuevas estrategias articuladas a políticas estatales propicien el cambio de timón, en cuanto al enfoque del aprendizaje, las demandas sociales desbordarán con creces las capacidades y recursos de la mayor parte de los sujetos de aprendizaje, produciendo un efecto paradójico de deterioro del aprendizaje mismo. Mientras el Estado no asuma con responsabilidad la tarea que constitucionalmente le corresponde, en cuanto al papel de la educación como medio de desarrollo; y las instituciones y las organizaciones educativas, llámese, universitarias públicas o privadas, magisteriales, gremiales o estudiantiles, no profundicen en la revisión de sus propias estrategias de aprendizaje, y logren formular propuestas educativas alternativas a la tan criticada enseñanza tradicional, es poco lo que se puede expresar de cambio.

Los retos son variados y múltiples, de ahí que las respuestas también lo sean. Uno de los caminos por explorar en esta incierta ruta es la adopción de paradigmas mucho más inte-

grales de explicación del fenómeno educativo; se hace necesario, moverse por sendas menos aisladas, donde los estudiantes sean percibidos como totalidades. Posiciones de corte holista abogan por la necesidad de reconocer que ya no es posible educar seres humanos con un paradigma científico industrial del siglo XVII para una sociedad sustentable en el siglo XXI. El mundo de la ciencia es un elemento necesario pero no suficiente para construir una nueva cultura y una nueva conciencia de naturaleza holista. Ya no podemos seguir reduciendo la educación a un entrenamiento de la racionalidad instrumental para que actúe dentro de la rutina laboral de procesos mecánicos, tal como la sociedad científico-industrial lo necesitó en su tiempo. Hoy, los sistemas educativos desde educación preescolar hasta postgrado, deberán transformarse radicalmente para convertirse en un puente que conduzca a los seres humanos a una formación integral, a una conciencia de interdependencia, de la diversidad y la inclusión educativa, de la cooperación y la paz global, de conceptos, procedimientos y actitudes nuevas en los modelos de formación docente.

## Referencias Bibliográficas

- Carr, W (1999). *Una teoría para la educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Consejo Nacional de Rectores (2005). *Programa Estado de Nación. Estado de la Educación Costarricense*. San José: CONARE.
- Hernández, A. C., Montenegro, M. L., Francis, S., y Gozaga, W. (2002). *Estrategias didácticas empleadas en la enseñanza del área pedagógica, en los planes de formación de docentes para la educación primaria, en las universidades estatales costarricenses*. Informe presentado ante la Coordinación Educativa y Cultura Centroamericana, embajada de los Países Bajos, Proyecto "Apoyo al mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la educación Primaria o Básica. Costa Rica.
- Meza-Spitta, Leonora (1999). *La Administración educativa en América Latina*. En **Revista Educación**, Vol 59, Instituto de Colaboración Científica, Tubingen, Alemania.
- León, A. T., Cerdas V, Ruiz S y Vidal M. (2005). *Elementos para tomar en cuenta en un proceso de reforma educativa, desde la perspectiva de los y las estudiantes, los y las docentes y los padres y madres de familia*. Documento inédito, Centro de Investigación y Docencia en Educación. Heredia, Costa Rica.
- Pozo, M (2001). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza editorial.
- Rodríguez, M. A (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros*. Madrid: Editorial Nancea.
- Ruiz, Ángel (2001). *La Educación Superior en Costa Rica*. San José: Editorial de la UCR.
- Sol, Ricardo (2006). *La formación de docentes en Costa Rica. En La formación de docentes en América Latina*. Ramón Salgado P, compilador, UNESCO, IESALC, Universidad

Pedagógica Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

Salgado P, Ramón. (2006). *La formación de docentes en América Latina*. UNESCO, IESALC, Universidad Pedagógica Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

Tunnermann, B. C (2007). *Los desafíos de la Universidad en el Siglo XXI*. Lección inaugural. CIDE. UNA. Heredia, Costa Rica.

Zúñiga, L (2005). *La formación docente en Centro América: La situación de Costa Rica, desde la perspectiva de las universidades que integran CONARE*. Documento Inédito. Heredia, Costa Rica.

### **Nota sobre los Autores**

**Lode Elena Cascante Gómez:** Máster en Pedagogía de la Diversidad y Licenciada en la Enseñanza de los Estudios Sociales por la Universidad Nacional de Costa Rica. Coautora de libros de texto para la enseñanza de los Estudios Sociales y artículos relacionados con la educación y la pedagogía. Coordinadora académica de primaria en el Colegio Marista. Académica e investigadora de la UNA desde 1995. Correo electrónico: lodelena@yahoo.com

**Francisco González Alvarado:** Master en Educación, Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Bachiller en Historia por la Universidad Nacional de Costa Rica. Coautor de libros de texto para la enseñanza de los Estudios Sociales y artículos relacionados con la educación y la pedagogía. Vicerrector Académico de la Universidad Nacional 2010-2015. Académico e investigador de la UNA desde 1995. Correo electrónico: frajoga@yahoo.com