

Introducción

La formación docente está siendo reconocida como central en la mejora del trabajo educativo y de su calidad y, por ende, está constituyéndose en un tema actual de agenda de discusión. Hoy se reconoce que, por lo general, la formación docente se ha mantenido aislada durante las reformas de los años noventa en América Latina y que no ha logrado satisfacer las peticiones reales de una población que muchas veces recibe aquello que no es siempre lo que necesita. Por tanto, uno de los puntos de la agenda de discusión sobre la formación docente es, precisamente, cómo lograr que ésta responda a peticiones reales que exige la sociedad actualmente. En este volumen presentamos una colección de artículos que discuten propuestas diversas para que la formación docente adquiera un nuevo sentido y pueda diversificar su oferta de acuerdo a estas nuevas solicitudes. Los cambios propuestos en estos trabajos pueden llegar a implicar incluso una revisión profunda de modelos de formación docente hasta ahora vigentes.

Una primera petición a la que hay que responder es la necesidad de vincular la formación docente al desarrollo profesional del magisterio. Parece ser que tanto los fines de la formación docente, así como sus contenidos y metodologías, deben orientarse no sólo a generar personas con un manejo experto de las materias propias del trabajo sino que deben formar personas que logren participar en la sociedad de manera crítica y reflexiva; que sean agentes de cambios y que, cada vez más, sean reconocidas por la sociedad como piezas fundamentales en la constitución de la misma.

En la primera sección del presente volumen CUENCA analiza cómo a partir de las exigencias sociales, nuevas y diversas, el rol del docente está variando. Este cambio, que es producto de lo que actualmente está ocurriendo en la región, está siendo atendido parcialmente por los modelos y estructuras curriculares de la formación educativa. Sin embargo, la práctica docente está traspasando los límites del aula y se está insertando en la escuela y la comunidad. Por tanto, está desbordando el trabajo curricular para pasar a un trabajo educativo más complejo que implica no sólo lograr que los estudiantes consigan desarrollar un conjunto de competencias asociadas a “lo disciplinar”. El reto, entonces, es formar profesio-

nales que participen en los procesos de construcción de lineamientos de política educativa, bajo la premisa fundamental que quienes son los actores directos de la puesta en práctica de dichos lineamientos no sólo sean los “ejecutores” de políticas sino que sean fundamentalmente actores que codiseñen las mismas.

Una segunda demanda —asociada a la anterior— es la planteada por POGRE quien, a partir del establecimiento de núcleos problemáticos interdisciplinarios, no sólo propone una nueva mirada del trabajo curricular en la formación docente sino que recoge, con mucha precisión, la necesidad de terminar con la parcelación del conocimiento en un trabajo de integración de contenidos que permita responder a las nuevas exigencias en torno a la producción del conocimiento y a una nueva mirada de la ciencia.

Actualmente es difícil pensar que las disciplinas y sus clásicos objetos de estudio puedan trabajar de manera aislada para entender el mundo y, sobre todo, construirlo. Es por eso que esta petición, la de atender la complejidad de nuestros contextos está obligando a la formación docente a preparar profesionales que tengan muy claro que lo que sus estudiantes necesitan es comprender las relaciones entre lo que sucede en el aula, la escuela y el contexto político, cultural y social. Además de esto, los profesores necesitan también formarse bajo una lógica inductiva, la cual les permita discriminar los escenarios posibles en los que se dan estas relaciones y saber cómo actuar en ellos a partir de las competencias desarrolladas en la escuela.

Una tercera petición que se ha planteado en las últimas décadas a la formación docente se refiere a la necesidad de atender a poblaciones bilingües. En este volumen, NUCINKIS presenta un panorama de la educación intercultural bilingüe (EIB) * en ocho países de América Latina donde se asume alguna forma de EIB y donde existen además importantes avances del servicio de formación docente inicial en esta modalidad educativa no sólo para la población indígena sino también —en algunos casos— para la población no indígena que tiene interés en trabajar desde esta perspectiva (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú).

La solicitud de una educación bilingüe es abordada por varios artículos de este volumen. Así, en la segunda sección se presentan casos más detallados de experiencias de EIB en Chile, Bolivia, los Andes peruanos y México (HERNÁNDEZ, BARRETA y QUISPE, ZAVALA y GIGANTE, respectivamente). A través de la lectura conjunta de estas experiencias se pueden apreciar problemáticas comunes a los diferentes países pero también divergencias importantes entre cada uno de ellos. Así por ejemplo, en todos se ha desarrollado una base legal bastante amplia a favor de la EIB, que, sin embargo, ha enfrentado obstáculos a la hora de la implementación debido, en parte, a la falta de claridad conceptual de la misma. Asimismo, algunas diferencias entre los países radica, por ejemplo, en la participación del componente indígena. Mientras que en países como Bolivia la EIB cuenta con el apoyo y el empuje de las organizaciones indígenas, en la zona andina de Perú este tipo de organizaciones no mantiene vínculos con los procesos de formación y profesionalización en educación bilingüe intercultural. Este panorama diverso nos permite darnos cuenta de que lo indígena se vive de distintas mane-

* Educación Intercultural Bilingüe. (*N. del E.*)

ras de acuerdo con los diversos contextos y de que la lucha por lo cultural también es diferente desde actores e historias socioculturales particulares. Todo esto nos muestra, además, que después de más de treinta años de EIB en la región, nos encontramos con la necesidad de reconceptualizar no sólo la dicotomía indígena/no indígena y concepciones tradicionales de lo cultural en esta modalidad educativa sino —como consecuencia— de lo que define la misma educación intercultural bilingüe.

Estas discusiones actuales surgidas a partir de la experiencia de la EIB en los distintos países de la región han ayudado a plantear la urgencia de “desindigenizar” la EIB y de comenzar a asumir una educación intercultural que no sea necesariamente para minorías culturales. A pesar de que en la formación docente lo intercultural ha estado hasta ahora fuertemente vinculado sólo a la EIB, hoy surge la pregunta de cómo la educación superior en general debe responder al desafío de la interculturalidad. Después de todo, la sociedad de hoy demanda la formación generalizada de ciudadanos conscientes de las diferencias que a su vez sean capaces de luchar por prácticas inclusivas. A pesar de que aún en algunos países hay cierto aislamiento de la propuesta educativa para los indígenas, de aquella establecida para los no indígenas, en otros se vislumbra cada vez más una mirada en la que la redefinición de la lectura de la diversidad desde una perspectiva crítica debe atravesar todo el sistema educativo. Definitivamente esto constituye un avance importante con relación a décadas anteriores.

Sin embargo, implementar la educación intercultural en la formación docente no es siempre una tarea fácil. MOYA presenta en este volumen algunos problemas concretos que surgen en la formación de maestros con relación al tema. Así por ejemplo, plantea que el hecho de que en su gran mayoría los maestros hayan sido formados como docentes en instituciones donde la lengua y la cultura dominantes se concebían como “lo único”, así como la falta de formación académica y pedagógica para analizar las culturas, hace muy difícil que, pese al discurso, los propios formadores tengan la apertura y la sensibilidad para comprender sus propias lenguas y culturas. Asimismo, afirma que existen dificultades para manejar de modo sistémico la interculturalidad pues, a pesar de los cambios de los modelos o de los contenidos curriculares a nivel formal, las ideas tienen mucha continuidad y no se logra una ruptura epistemológica necesaria en los entornos institucionales escolares. Todo esto tiene como consecuencia que lo cultural y los signos de la identidad se reduzcan a lo meramente folklórico y que, después de todo, se siga con una educación de corte asimilacionista. Por eso, tal como lo postula la autora, la noción de la interculturalidad en el sistema educativo implica sobre todo enseñar a discernir desde una perspectiva crítica.

La atención a la diversidad en la formación docente en general también implica una mirada crítica sobre el funcionamiento del lenguaje en la sociedad y sobre la discriminación lingüística de la que son objeto no sólo muchas lenguas minoritarias sino también muchas variedades del castellano o de otras lenguas de poder en la región. En este libro LÓPEZ plantea la necesidad de que el desarrollo de una conciencia lingüística crítica sea transversal a la formación docente en general y no sólo a la formación docente EBI. Sólo de este modo la escuela podrá dejar de ser, poco a poco, agente reproductor de una discriminación lingüística que no hace sino infundir inseguridad y desconfianza en los niños y niñas en su aprendizaje del lenguaje y en particular de una variedad estándar. Manejar esta

perspectiva crítica sobre la relación entre el lenguaje y la sociedad permitirá comprender a los docentes por qué los niños y niñas hablan y escriben como lo hacen y eso, a su vez, los ayudará también a desarrollar un trato que sea más respetuoso con la diversidad.

Como se ha podido apreciar, tanto el tema de la diversidad cultural como incluso el de la diversidad lingüística (que va más allá de lo que respecta a lenguas minoritarias) ya no se puede reducir a la EBI. Es por eso que el volumen que ahora presentamos está destinado a aquellos involucrados de alguna manera con la formación docente y no necesariamente con una modalidad educativa para poblaciones indígenas. Y es que el tratamiento de la diversidad, la reformulación del modo de acceder al conocimiento de la práctica docente, el tema de la equidad, la conciencia crítica sobre las relaciones de poder y la discriminación, y el nuevo rol del docente en aspectos que van más allá de lo estrictamente pedagógico ya no son problemáticas que deberían interesar sólo a las minorías culturales. Sólo teniendo en cuenta todos estos aspectos —originalmente vinculados exclusivamente a un tipo de educación para indígenas— podremos consolidar un nuevo sentido de la formación docente, que a su vez contribuya a contar con ciudadanos más críticos y más democráticos.

Ricardo CUENCA
Nicole NUCINKIS
Virginia ZAVALA