

MIRADA ANALÍTICA A LAS FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ANALYTICAL LOOK AT THE FACULTIES OF EDUCATIONAL SCIENCES AND THE TRAINING OF THE TEACHER

Mirella del Pilar Vera-Rojas¹

Docente Investigadora del Instituto de Ciencia, Innovación, Tecnología y Saberes de la UNACH; Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías

Rosa María Massón Cruz²

Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior
Universidad de La Habana, La Habana - Cuba

Luis Antonio Vera Rojas³

Facultad de Ciencias
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba – Ecuador

1 Profesional en Filosofía y Ciencias Socio – Económicas y Doctora en Planeamiento y Diseño Curricular de la Universidad Nacional de Chimborazo, Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Loja. Docente Investigadora del Instituto de Ciencia, Innovación, Tecnología y Saberes de la UNACH; Vicerrectora Académica del Instituto Tecnológico Superior San Gabriel de la ciudad de Riobamba 2004-2010 y aspirante al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de La Habana – Cuba. mire6.unach@yahoo.com

2 Doctora en Ciencias por el ISPEJV-Cuba. Profesora Titular Investigadora del Centro de Estudio del Perfeccionamiento para la Educación Superior, de la Universidad de la Habana. Especialista en Educación Comparada y Conferencista Nacional e Internacional en el área Educativa-Pedagógica. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana, La Habana – Cuba rosamaria@cepes.uh.cu,

3 Doctor en Matemática y Magister en Matemática Aplicada Mención Modelación Matemática y Simulación Numérica de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Director y Profesor de la Carrera de Física y Matemática de la Facultad de Ciencias de la ESPOCH en el que ha dictado las cátedras de Cálculo Matemático y Estadística Descriptiva e Inferencial. Facultad de Ciencias. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba – Ecuador lvera@esPOCH.edu.ec

RESUMEN

El artículo presenta un análisis valorativo del rol que desempeñan las Facultades de Ciencias de la Educación dentro del contexto universitario en algunos países de América Latina, al mismo tiempo que denota la formación que los profesores en ejercicio poseen, y cómo a los planes de estudio de los docentes en formación no le dan la debida importancia y peso que debería tener la formación pedagógica, por lo que resulta incipiente. Finalmente se indica que la dirección de la educación superior ha quedado en manos de profesionales ajenos a la pedagogía, constituyéndose en uno de los principales problemas de su crisis.

PALABRAS CLAVE: facultades de ciencias de la educación, formación del profesorado, plan de estudio de docentes en formación, dirección de la educación superior, crisis pedagógica.

ABSTRACT

The paper present an evaluative analysis of the role played by Faculties of Educational Sciences with in the university context in some Latin American countries, at the same time that it denotes the training that practicing professors possess, and how to study curricula. Teachers in training do not give the due importance and weight that should have pedagogical training, so it is incipient. Finally, it is indicated that the direction of higher education has been in the hands of professionals outside of pedagogy, become in gone of the main problems of its crisis.

KEYWORDS: faculties of education a sciences, teacher training, curriculum of teachers in training, management of higher education, pedagogical crisis.

INTRODUCCIÓN

Artículo fruto de la revisión de distintas aportaciones teóricas respecto a la problemática manifestada en las Facultades de Ciencias de

la Educación dentro del contexto universitario en América Latina, desarrolla su análisis desde la concepción de 4 paradojas definidas para el efecto:

1. Las llamadas Facultades de Ciencias de la Educación no hacen nada por el progreso científico, pues se dedican a enseñar y no a investigar para producir nuevo conocimiento.
2. La planta docente en ejercicio cuenta con formación científica/especializada, pero carece de formación pedagógica.
3. En los planes de estudio de formación del profesorado se da prioridad a la formación de la especialización y se descuida la formación pedagógica.
4. La conducción superior de la educación en los Gabinetes del ramo han pasado a manos de funcionarios o profesionales ajenos a la pedagogía.

Cada una de las paradojas que se desarrollan a lo largo de este artículo, responden a investigaciones realizadas por destacados investigadores epistemólogos acerca de lo que ha pasado y está pasando en Ecuador, Argentina, Brasil y Chile. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es la identificación de las causas por las que las Facultades de Ciencias de la Educación no cumplen con el propósito para el que fueron creadas, lo que está impidiendo el avance y desarrollo de la pedagogía en América Latina.

Previo a la presentación de las paradojas objeto de análisis, se indica brevemente algunos referentes teóricos que permitan comprender de mejor manera el tema que se analiza.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Entre los factores que condicionan la calidad de la educación ocupa un primerísimo lugar el profesor, lo que explica la atención que

hoy se presta a todo lo que determina su eficacia, especialmente a su formación y perfeccionamiento.

Conseguir profesores con una formación apropiada es una meta importantísima para los sistemas educativos modernos, tanto desde el punto de vista económico como institucional y pedagógico.

Siguiendo la línea conceptual del Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983) -considerado el más pertinente para el análisis requerido-, la formación del profesorado suele abarcar cuatro grandes áreas en la mayor parte de los sistemas educativos actuales:

- a) **“Formación científica, a través de la que los futuros docentes adquieren los conocimientos y destrezas correspondientes a las materias y disciplinas que han de impartir (matemática, historia, geografía, lingüística, etc.).**
- b) **Formación pedagógica, que incluye estudios de pedagogía, didáctica y tecnología, organización escolar, psicología, filosofía y sociología de la educación, etc. Este conjunto de disciplinas le proporcionan al profesor en formación la base necesaria para conseguir ese saber enseñar que tanto influye en la eficacia docente.**
- c) **Una formación práctica, dirigida a proporcionarle las destrezas, técnicas, procedimientos, etc., que se requieren para dominar el arte de enseñar.**
- d) **Una formación actitudinal, que busca generar en el futuro profesor la conciencia profesional y el espíritu de artesanía que necesitará para hacer eficaz su actuación” (p. 657).**

Cabe señalar que la formación del profesorado de acuerdo a los autores y concordando con lo que se expresa en el Diccionario de las Ciencias

de la Educación (1983) debe ser vista en forma integral, única forma de mejorar la calidad educativa que se imparte en las Facultades de Educación, puesto que el ser humano es único e irrepetible, mucho más cuando se trata de formar a formadores de profesores.

PARADOJAS DE ANÁLISIS

La formación del profesorado -en ejercicio y en formación- bajo el análisis de los autores se desarrolla entre cuatro paradojas, a saber:

- a) **Las llamadas Facultades de Ciencias de la Educación no hacen nada por el progreso científico, pues se dedican a enseñar y no a investigar para producir nuevo conocimiento.**

Entrando en materia de análisis, las llamadas Facultades de Ciencias de la Educación contienen en su auto-denominación un engaño y son una falta a la probidad académica señala Campos (2011), quien además considera “que si analizamos el fin de la ciencia, encontramos que es la búsqueda de la verdad per se, sin un afán técnico, o sea de aplicación del saber. Pero cuando las Ciencias se escinden, es decir se dividen, para tratar de abarcar el fenómeno del a quién, del cómo y del por qué educar, estamos en presencia de la aplicación del saber, con lo cual la búsqueda de la verdad queda en segundo plano y la técnica está en primer plano formal” (p. 27).

Por lo mismo, y en palabras de Campos (2011) las llamadas Facultades de Ciencias de la Educación:

“No pretenden ni piensan en hacer ciencia pura, sino que están tras las aplicaciones inmediatas. El objeto de esas Facultades no está en la investigación como primera obligación, sino en la formación de maestros para la escuela básica y media. Por lo mismo no pretenden formar científicos sino maestros y así

lo demuestran en los planes de estudio. Esas escuelas universitarias no pretenden ni han pretendido hacer avanzar el conocimiento en cada ciencia, pues de otra manera estarían formadas por doctores y científicos de primera línea y la investigación sería su tarea principal. Pongamos los pies en la tierra: si no se tiene clara la función de las escuelas formadoras de maestros, entonces el nombre de ciencias de la educación será solamente una forma artificial de hacer subir el prestigio de la entidad. Necesitamos más episteme y menos doxa para clarificar el papel que deben cumplir las llamadas ciencias de la educación en su búsqueda de capacidad epistemológica para integrar el saber que separadamente están produciendo. Tarea que siempre estuvo claramente determinada por la filosofía de la educación y por la vieja y sabia pedagogía” (p. 27).

Con lo antes expuesto queda claro que el papel de las Facultades de Ciencias de la Educación que forman parte de las Universidades y por ende del Sistema de Educación Superior queda reducida a repetir, a reproducir la ciencia y no a generarla, razón por la cual la investigación en Chile y en Ecuador sobre todo ha quedado relegada a segundo plano, y al quedar la docencia desvinculada de la investigación no hace más que transmitir conocimientos, inhibiendo la construcción y generación de ciencia, contribuyendo con estas maneras equivocadas de proceder a la proliferación del neocolonialismo y por ende a la domesticación de los educandos.

b) La planta docente en ejercicio cuenta con formación científica/especializada, pero carece de formación pedagógica.

La pedagogía por estar ligada dentro de su devenir histórico más a la escuela básica y media, se ha empezado a creer que esta disciplina es

de interés solamente para los maestros de ese nivel, descuidando su conocimiento por parte de los profesores de educación superior (Campos, 2011) “Por ejemplo, muchos académicos que no son pedagogos desconocen los métodos de evaluación, carecen de metodología de la enseñanza y su forma de enseñar es de tipo personalístico y con toda seguridad, obtendrían un gran beneficio si aprendieran nociones de pedagogía, de didáctica y educación en general”. (p.2).

Por lo tanto a decir de Campos (2011) “se carece de una pedagogía para docentes universitarios”. Por lo que “un rol importante en las universidades podría tenerlo la facultad de educación o pedagogía si enseñase a enseñar a sus colegas que carecen de formación en estos temas y beneficiaría a multitudes de alumnos que actualmente son afectados porque sus maestros no saben ni enseñar ni saben evaluar los conocimientos que pretenden medir” (p.2).

Es así que en muchas universidades y concretamente en Ecuador y Chile constituyen los países que más han descuidado la formación de profesores, pues se ha dejado la enseñanza de la pedagogía en manos de docentes inexpertos, en circunstancias que quienes forman a los futuros profesores deben ser siempre educadores de gran experiencia, con la titulación de pregrado y postgrados que los habiliten para su delicado trabajo (Campos 2011).

Lo que se pretende determinar con esto, es que, la profesión docente en los tiempos actuales se ha desvalorizado, justamente porque su planta docente cuenta con una formación especializada y/o científica, pero carecen de una formación pedagógica, lo que está propiciando que cada docente actúe a su libre albedrío, empíricamente y con ningún sustento teórico que guíe sus prácticas pedagógicas, por lo que urge la necesidad de formar pedagógicamente a todos aquellos profesionales que se dedican a la

docencia para que den real valor a su profesión, y se empiece a enriquecer la práctica pedagógica, guiada por la teoría pedagógica existente que ha sido validada en la práctica social tal como lo indica Palacios (2011):

“verificada, demostrada y comprobada en la práctica a través de las escuelas laboratorios, los proyectos educativos experimentales y las innovaciones revolucionarias en la ciencia pedagógica, como lo demuestra la colonia Gorki y la comuna Dzerzhinsky de Makarenko, la escuela colonia de Summerhill de Neill, la escuela de Puno (un ensayo de escuela nueva) de Encinas, la escuela comunal y prevocacional de Huayopampa de Caro Ríos, la experiencia de HomerLane, la escuela de Winetka de Wahsburne, las escuelas laboratorio de Jhon Dewey, la escuela moderna de Ferrer Guardia y la escuela activa de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX” (p. 3).

Con esto queda demostrado que el problema de la pedagogía no está en la teoría científica, sino en la ejecución de prácticas anticientíficas de los profesionales que están al frente de la educación en las Facultades de Ciencias de la Educación sin ningún tipo de formación docente, a lo que Flórez (1994) refuerza diciendo: “sus prácticas ni ayer ni hoy reflejan ni aplican necesariamente la teoría pedagógica vigente. Si la disciplina de la pedagogía contemporánea se fuese a determinar por las prácticas actuales de los maestros en la mayoría de las escuelas, podríamos asombrarnos ante la eventualidad de no encontrar diferencias sustanciales con la pedagogía desarrollada desde el siglo XVII” (p. XXXVIII). Es decir las malas prácticas de los docentes debido a la escasa o nula formación pedagógica son las que han deformado a la ciencia pedagógica.

Concomitante a lo expuesto Guevara (2010) corrobora cuando expresa “en efecto, la práctica docente del profesor de manera general, ha faltado a la reflexión inteligente, pues no se teoriza de manera sistemática y si se hace, se termina muchas veces con mayores confusiones que con las que se empezó -claro está- con raras excepciones” (p. 34). Todos estos limitantes han impedido el desarrollo de una práctica docente consciente de los profesionales dedicados a esta noble labor y por ende a la mejora de la calidad educativa.

c) En los planes de estudio de formación del profesorado se da prioridad a la formación de la especialización y se descuida la formación pedagógica.

Por ejemplo en Argentina de acuerdo a investigaciones realizadas por Olga Sanjurjo (1998) respecto a los planes de estudio para la formación de profesores en las Facultades de Ciencias de la Educación desde fines de los años 60 y principios de los años 70 arrojan la siguiente información:

“El viejo título de Maestra Normal Nacional centraba la formación pedagógica en la Pedagogía y la Didáctica. Más tarde aparece la Psicopedagogía. Los planes de formación docente para profesores de Nivel Medio contemplaban, en general, una Pedagogía, una Didáctica General, la Didáctica o Metodología especial y en algunos casos incluían Filosofía, Psicología educativa y Política y organización escolar.

La reforma tecnicista de fines del 60 y principios de los 70, suprime la Pedagogía y la Didáctica, reemplazando la primera por Teoría de la Educación o Fundamentos de la Educación, y la segunda por Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje, o por Currículum y Tecnología educativa.

En los profesorados para el Nivel Medio se suprimen materias como Política educativa y/u Organización y administración escolar, con lo cual queda sesgada una posible formación política de los futuros docentes.

Si se analizan, en general, las corrientes y enfoques que predominaron en los programas de estas nuevas disciplinas, podríamos afirmar que si bien la reforma respondió a lineamientos claramente positivistas, en la práctica convivieron pacíficamente enfoques espiritualistas y enfoques tecnicistas. Los primeros generalmente presentes en materias filosóficas y teóricas y los segundos en los planeamientos metodológicos.

*Esta convivencia pacífica, lejos de posibilitar el análisis crítico de enfoques contrapuestos, favoreció muchas veces la confusión en los alumnos de los profesorados y la desarticulación teoría-práctica, ya que en general no se explicaban como posibles teorías, sino que se daban como el único enfoque válido. Y poco tenía que ver, por ejemplo, los enfoques espiritualistas que se aprendían en *Fundamentos de la educación*, con los modelos conductistas trabajados en *Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje*" (p. 62).*

Ante lo expuesto queda claro que en los planes de estudio de formación del profesorado en Argentina se da prioridad a la formación de la especialización y se descuida la formación pedagógica, cambios que muchas de las veces no han sido los más coherentes y convenientes para la mejora de la calidad educativa, pero que de una u otra forma dan cuenta de los movimientos producidos en las consideraciones epistemológicas del saber pedagógico sucedidos

a lo largo de su acontecer histórico.

Por su parte Libaneo y otros autores brasileños en el Libro *Pedagogía, ciencia de la educación?* señalan un proceso similar en Brasil, en cuanto a la consideración que los planes de formación docente han ido teniendo acerca de los estudios pedagógicos (Sanjurjo, 1998). Es así que "en la década del 40 se abre en Brasil la carrera de Pedagogía. En los años 60, por influencia del modelo tecnocrático se pierde la formación de especialistas en Pedagogía. El pedagogo es un profesor en alguna especialidad. No hay formación de grado de especialistas en Pedagogía. Los especialistas en educación son los docentes. En los 70 se abren los post-grados de profundización en temáticas educativas, no pedagógicas" (p. 62).

Avanzando un poco más a la época actual y entre otras cosas quizá por el importante desarrollo teórico que se han dado en pedagogía y por la ruptura que significó el aporte de Paulo Freire, empieza a tomar cuerpo un movimiento que recupera la importancia de la discusión epistemológica y crítica acerca de la educación y la Pedagogía. Frente a este gran avance se requiere reformular los planes de estudio de formación del profesorado que se imparten en las Facultades de Ciencias de la Educación y se empieza a formar integralmente al profesorado proponiendo planes equilibrados entre la formación científica, pedagógica, práctica y actitudinal, que todo buen profesor debe poseer (Sanjurjo, 1998).

d) La conducción superior de la educación en los Gabinetes del ramo han pasado a manos de funcionarios o profesionales ajenos a la pedagogía.

La conducción de la educación superior al menos en Ecuador y Chile de acuerdo a Campos (2011) y a los autores han pasado a manos de funcionarios o profesionales ajenos a la pedagogía, como periodistas,

abogados, ingenieros, arquitectos, veterinarios, zootecnistas, diseñadores gráficos, sociólogos, economistas, ambientalistas, informáticos, médicos y políticos, entre otros, lo cual ha disminuido el saber en la materia educativa y pedagógica, propiciando el desprestigio de la profesión docente. Muchos organismos gubernamentales que regentan la educación superior se han convertido en entes politiqueros y han dejado de ser técnicos, lo que ha favorecido las políticas públicas erradas, reformas costosas e inútiles para la mejora de la calidad educativa, que han terminado únicamente enriqueciendo a las clases privilegiadas, quienes han cobrado grandes cantidades de dinero, por reformas que no han dado ningún resultado.

Ante lo expuesto y compartiendo con los criterios de Campos (2011) se considera que otro de los principales problemas de la pedagogía actual está en que las autoridades educacionales a nivel de organismos del Estado llámense Ministerios, Secretarías y/o Consejos que regentan la educación superior tanto en Ecuador como en Chile son nombradas por méritos políticos, simplemente partidistas y por eso no entienden lo que es la enseñanza y su problemática. “Por lo general, en Latinoamérica, esas autoridades emiten juicios sobre materias que no entienden y sobre las cuales no tienen el menor interés en informarse, porque además saben que estarán por poco tiempo, mientras hacen méritos para mejores nombramientos en otros ministerios o cargo pagado por el Estado” (p. 8).

Ante esta realidad es importante llamar a la toma de conciencia a todos aquellos profesionales que dirigen las Instituciones Educativas y que no poseen formación pedagógica, que busquen los mecanismos de adquirirla para que entiendan de mejora manera la noble tarea de ser profesor, la responsabilidad que ello conlleva y propongan acciones conscientes en pro de la calidad educativa que tanta falta hace.

CONCLUSIONES

- Hoy las Facultades de Ciencias de la Educación en Ecuador, Argentina, Brasil y Chile están repletas de abogados, historiadores, geógrafos, antropólogos, informáticos, filósofos, sociólogos, psicólogos de la educación y vacía de pedagogos.
- Las Facultades de Ciencias de la Educación deben liderar verdaderos procesos investigativos en el campo epistemológico de la pedagogía y ser la columna vertebral de todo centro educativo de educación superior.
- Los planes de estudio de formación del profesorado deben contener en forma equilibrada contenidos científicos, pedagógicos, prácticos y actitudinales; sólo así se logrará forma integralmente al profesorado.
- Los que dirigen instituciones de educación básica, media y superior deben estar preparados para el desempeño de dichos cargos, caso contrario deberían dar paso a especialistas en el ramo –educadores y pedagogos- para que dirijan en forma reflexiva los rumbos de la educación Latinoamérica y se promueva el desarrollo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campos Villalobos, Nelson. (2011). Concepto moderno de pedagogía. Universidad Internacional SEK, Chile.
- Campos Villalobos, Nelson. (2011). Sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía. En: www.filo-edu.blogspot.com/2007/12/sobre-el-estatuto-epistemológico-de-la.htm. Recuperado el 17-02-10 (hora:4:00pm).
- Campos Villalobos, Nelson. (2011).

Epistemología, qué es realmente y su aplicación en pedagogía. Recuperado el 15 de julio de 2011. En: <http://filosofiaeducacional.bligoo.es/tag/epistemologia>.

- Diccionario de las Ciencias de la Educación Volumen I. (1983). Editorial Santillana.
- Flórez Ochoa, Rafael. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá – Colombia.
- Guevara Guevara, Ervando. (2010). Objeto de estudio de la pedagogía como ciencia. Artículo de reflexión.
- Libaneo, y otros (1996): Pedagogía, ciencia de la educación?, San Pablo, Cortéz.
- Palacios Liberato, Lucas. (2011). Perfil y naturaleza científica de la pedagogía. En: <https://pedagogiacientifica.blogspot.com/2011/01perfil-y-naturaleza-cientifica-de-la.html> el 22 de julio 2017.
- Sanjurjo Olga. (1998). El estatuto científico de la pedagogía: entre la crítica y la posibilidad. Publicado en la Revista Innovación educativa n° 8: pp. 59-69.