

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO. NOSTALGIA Y PROSPECTIVA DE UNA RELACIÓN VERDADERAMENTE NECESARIA

(PUBLIC POLICIES FOR TEACHER EDUCATION FROM CRITICAL THINKING. NOSTALGIA AND PROSPECTIVE OF A TRULY NECESSARY RELATIONSHIP)

Dr. Gustavo Alonzo Jaime.

Licenciado en Contaduría Pública y Licenciado en Comunicación Social. Magister en Finanzas, Magister en Gestión Pública. Estudios en la Academia Nacional de Gobernación de Beijing, China. Doctor en Gerencia. Doctorando en Educación (UNELLEZ). jaimegustavoalonzo@gmail.com.

“La política pública es aquello que el gobierno escoge hacer o no hacer por sus ciudadanos” Thomas Dye (2008)

RESUMEN

La frase de Dye (ob. cit.) nos permite comprender que la política pública es una toma de posición por parte de un gobierno sobre cómo éste intentará resolver una situación social. Una parte fundamental del quehacer del gobierno se refiere precisamente al diseño, formulación, gestión y evaluación de las políticas públicas. Parafraseando a Mascareño (2010), las políticas públicas remiten a la calidad del gobierno y la calidad del gobierno remite a la calidad de sus decisiones y ésta tiene que ver con la eficiencia y la efectividad de las políticas, las cuales deben estar en capacidad de articular los elementos técnicos con los elementos políticos de decisión. La calidad es entonces: hacer bien las cosas desde el punto de vista técnico-político y viceversa. De esta forma se comprende que un gobierno eficiente orienta a coordinar con un sentido estratégico sus políticas, para promover resultados de la acción pública en su conjunto, bajo el principio de realidad. Así se alcanza la gobernabilidad, gobierno abrigado por la legitimidad. En este sentido, la incorporación de los actores que deben ser llamados a la definición de la política le otorga legitimidad a las mismas, al tiempo que el logro de objetivos y metas al menor costo posible blindo de eficiencia a las políticas de un gobierno. Desde esta perspectiva se presenta el siguiente artículo que tiene como propósito develar los significados que sobre las Políticas públicas para la formación docente desde el pensamiento crítico poseen informantes clave, educadores (as) venezolanos (as) que viven la nostalgia y la prospectiva de una relación verdaderamente necesaria. Tradiciones y horizontes de una utopía realizable, de un “no lugar” por descubrir y habitar.

Palabras clave: Políticas, públicas, formación, docente, pensamiento, crítico.

ABSTRACT

Dye's phrase (ob. Cit.) Allows us to understand that public policy is a position taken by a government on how it will try to resolve a social situation. A fundamental part of the government's work refers precisely to the design, formulation, management and evaluation of public policies. Paraphrasing Mascareño (2010), public policies refer to the quality of the government and the quality of the government refers to the quality of its decisions and this has to do with the efficiency and effectiveness of the policies, which must be able to articulate the technical elements with the political elements of decision. Quality is then: doing things right from the technical-political point of view and vice versa. In this way, it is understood that an efficient government aims to coordinate its policies with a strategic sense, in order to promote results of public action as a whole, under the reality principle. This is how governability is achieved, a government sheltered by legitimacy. In this sense, the incorporation of the actors that should be called to the definition of the policy gives legitimacy to them, while the achievement of objectives and goals at the lowest possible cost shields efficiency from the policies of a government. From this perspective, the following article is presented, whose purpose is to unveil the meanings of key informants, Venezuelan educators (as) who live nostalgia and the prospective of a relationship on public policies for teacher training from critical thinking. truly necessary. Traditions and horizons of an achievable utopia, of a "no place" to be discovered and inhabited.

Key words: Policies, public, training, teaching, thinking, critical.

INTRODUCCIÓN

Hablar de política en Venezuela es sinónimo de conversar sobre partidos políticos, zancadillas, traiciones, saltos de “talanquera” etc. Es tradicional escuchar del venezolano (a) opinar en contra de la participación o intromisión de la política en sectores estratégicos como la educación, el deporte, la salud, entre otros. Sin embargo, nos salta la interrogante: ¿Si la política no se gesta para resolver los problemas sociales y/o apuntalar el desarrollo, cómo se alcanzarán tales objetivos? Las políticas públicas según CEPAL (2011) “son soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos, que se desprenden de la agenda pública” (p. 04). La agenda pública se redacta con la sincronización de los actores sociales, grupos de interés y el gobierno. Sin embargo como lo afirma Mascareño (ob. cit.). “Muchas veces la gente quiere participar y el Estado quiere que participe, pero nadie sabe cómo hacerlo” (p. 09). De esa disyuntiva surge la necesidad de involucrar a los actores sociales en la conformación de la agenda desde la jerarquización de sus situaciones problemáticas hasta la evaluación de la política pública aplicada.

De allí la importancia de concertar con los educadores venezolanos una agenda para la estructuración de una política pública para la formación docente desde el pensamiento crítico, asumida como una relación sinceramente necesaria, que nos permita comprometernos a todos los sectores en la consecución de los objetivos planteados, como lo señala Velásquez (2009) “procurar la formación de políticas públicas

virtuosas y exitosas por su impacto relevante en la sociedad” (p.168).

La incorporación del pensamiento crítico en la reflexión sobre el rol del docente en la sociedad y, particularmente, como actor protagónico del sistema educativo, nos sugiere que hagamos un análisis crítico de las políticas educativas, especialmente de aquellas concepciones que instrumentalizan la educación y la formación docente, que buscan el mantenimiento y la reproducción de relaciones de poder institucionalizadas, así como formas de dominación en el pensamiento y en el conocimiento hegemónico.

A esto se suma el riesgo de políticas que tienden a la mercantilización de la enseñanza universitaria en el afán de fomentar habilidades y destrezas demandadas por las empresas, situación que minimiza las posibilidades reflexivas y críticas tanto de los docentes como de los estudiantes. Al contrario, y aunque no se puede dar la espalda a las posibilidades de progreso desde las tecnologías en sus diferentes ámbitos, conviene hallar el punto medio en donde tales dinámicas sean posibles siempre que se vinculen con procesos reflexivos y críticos incluso sobre la misma materia prima con la que se trabaja.

Por otra parte, y dado que los sujetos de la acción cuando se enuncia “Formación docente y pensamiento crítico”, son los maestros y las maestras, conviene dejar para la discusión una relación necesaria entre la experiencia, la práctica y el saber tanto pedagógicos como didácticos, componentes necesarios en todo proceso de

formación docente. Sin duda, las formas dialógicas que se generen entre los participantes en el GT aportarán en el tema porque el pensamiento crítico es un logro tanto personal como colectivo. En este orden de ideas, el objetivo de la presente investigación se basa en develar los significados que sobre las Políticas públicas para la formación docente desde el pensamiento crítico poseen informantes clave, educadores (as) que viven la nostalgia y la prospectiva de una relación verdaderamente necesaria.

Fundamentos Teóricos

Según CLACSO (2016), la formación docente se asimila como:

Un proceso permanente que favorece el potencial humano, pedagógico, didáctico e investigativo de los maestros y maestras que laboran en todos los niveles educativos, pero que no siempre se ha reconocido en esta complejidad sino que ha tendido a reducirse a la instrucción, la capacitación y la mecanización de procesos desligados de la vida de la población docente, de la realidad de las comunidades con las que trabaja e incluso de las necesidades y problemas de su región” (p. 01).

Un aura reduccionista, simplista, circunda el proceso de formación docente en nuestros países de América Latina. Un proceso estandarizado, similar al aplicado para medir los rendimientos de estudiantes a nivel mundial, aunado a la tendencia liberal de mercantilización de la educación universitaria se mezclan en función de crear recetas para la formación docente, alejadas de la reflexión y

el pensamiento crítico, Alfa y Omega de nuestro sector educativo. Corresponde entonces asumir el pensamiento crítico en su dimensión cognitiva y emancipadora, en justo equilibrio, analogía con lo técnico – político. Para generar procesos de construcción de la formación docente sobre la base de un conjunto de producciones que abroguen legitimidad al proceso educativo actual que vivimos.

Parfraseando a Bonilla (2017), el neoliberalismo educativo constituye la expresión sectorial del nuevo paradigma de “gobernanza”. Desde este lugar de enunciación construyen una narrativa que señala que en los sistemas escolares, la crisis de legitimidad es carencia de pertinencia y la crisis de eficacia se muestra con problemas de calidad educativa. Se impulsa un discurso educativo que desde el cosmopolitismo, la integración subregional, regional y mundial, plantea la necesidad de estandarizar procesos y resultados esperados. Esto replantea el papel del sistema de Naciones Unidas -y en el caso que nos interesa de la UNESCO- como espacios para producir una acelerada normalización de la teleología del campo educativo; ello implica renovadas formas de quiebre de las soberanías nacionales.

La neo colonización que impone el neoliberalismo educativo conlleva el desarrollo de sistemas de evaluación que tienden a la uniformidad, la construcción de imaginarios culturales que posibiliten la aceptación de los estándares educacionales que expresen esa nueva orientación y, la disolución progresiva de las autonomías conceptuales y operativas de los Ministerios de

Educación nacionales. Como podemos observar, el trabajo de reingeniería educativa de los noventa del siglo XX y la primera década del siglo XXI allanan este camino. Reduciendo la formación docente a estándares de calidad importados de la gerencia o más bien el management, con una consecuente tributación de mayor nivel al mercado que a la educación.

En la nueva “Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021” (2015) sobre la base de un contexto de educación cambiante y la agenda inclusiva de la Educación para el Trabajo, en cuya propuesta post 2015 destaca como objetivo estratégico 1, el “desarrollar sistemas de educación que fomenten un aprendizaje de calidad e inclusivo a lo largo de toda la vida para todos” (p.37). En el numeral 5 de este objetivo destaca positivamente la valoración que hace este organismo internacional de "abordar los asuntos relativos a los docentes y mejorar la calidad de la enseñanza" (p.45,2015), precisando que “para los sistemas de educación es un reto prestar la atención adecuada a los factores que afectan la eficacia y el desempeño docente, tales como las políticas de formación, contratación, implementación,, gestión, evaluación y desarrollo profesional... A menudo, el estatus profesional, el salario y las condiciones de trabajo son deficientes” (p.46).

En este sentido UNESCO vuelve a colocar su voz como un mecanismo para hacer sentir la opinión de los millones de docentes del mundo que han visto afectados sus ingresos, reconocimiento social y condiciones de trabajo en el periodo del

neoliberalismo educativo, abriéndose a la posibilidad de recuperar su legitimidad en el magisterio. Están pendiente en este sentido, la actualización y ratificación de las convenciones aprobadas por los países miembros hace varias décadas, respecto a las condiciones de trabajo del personal docente. Esta orientación de la UNESCO, fuera de la orientación de los organismos económicos globales ratifica la personalidad propia del organismo internacional.

Pensamiento Crítico

Las políticas educativas actuales se caracterizan por su naturaleza impositiva y prescriptiva, ante lo cual diferentes académicos siguen abogando por proyectos formativos que faciliten la formación de docentes como conocedores activos y agentes críticos. Dicha formación puede permitirles a los docentes no sólo impugnar y desafiar mecanismos de normativización y vigilancia sino además apoderarse de la reflexión y la investigación como medios para fortalecer sus prácticas y discursos. En opinión de Scriven y Paul (2015), este pensamiento se puede entender como:

el proceso intelectual y disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, activa y hábilmente, información obtenida o generada a través de la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación como una guía para actuar y creer. En su forma fundamental, se basa en valores universales que trascienden las divisiones entre las ciencias: claridad, exactitud, precisión, consistencia, relevancia, pruebas sólidas, buenas razones,

profundidad, amplitud y equidad”
(Scriven y Paul, 2015, p. 1).

En este orden de ideas, la relación entre pensamiento crítico y formación docente resulta evidente pues son los docentes los primeros agentes sociales llamados a desarrollar en los estudiantes formas de pensamiento racionales, reflexivas, críticas y creativas. En esta línea de pensamiento, Miranda (2003) sostiene que la formación de los docentes en pensamiento crítico les permite:

No solo enfrentar de mejor manera su profesión sino que, además, le facilitará la adaptación a los cambios que eventualmente pudieran producirse en el ámbito en el cual se desenvuelve. Le otorga, asimismo, una capacidad dinámica y predictiva que le permite anticiparse a las dificultades y problemas, y organizar las estrategias de manera lógica, para así solucionarlas, en caso que se presenten (p. 40).

Dentro de este contexto, la formación docente desde la perspectiva del pensamiento crítico posibilita al docente además de enseñar más y mejor, conformarse como un profesional dinámico y propositivo, capaz de adaptarse estratégicamente, resolver problemas lógicamente y transformar creativamente sus prácticas y contextos educativos.

Metodología

En la presente investigación asumo el lenguaje de la investigación cualitativa, en el plano paradigmático escogí el paradigma interpretativo, o sujeto – céntrico. Preferí además el método fenomenológico – hermenéutico, el cual recurre a la

reducción trascendental y al análisis intencional para explicitar el sentido del mundo en tanto que mundo (o del ser en tanto que ser) y de las cosas en él. Seleccioné además cinco informantes clave para conocer sus percepciones durante la realización de una entrevista semi estructurada.

Análisis y discusión de resultados

En la actualidad la investigación se encuentra en el proceso de categorización de las entrevistas realizadas a los informantes clave seleccionados para luego proceder a la triangulación de los aportes realizados durante este proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonilla, L. (2017). El largo camino de la calidad educativa hasta el ODS-4. Disponible en: <https://www.aporrea.org/educacion/a255352.htm> 1. (Consulta: 20/10/2018)
- CEPAL (2011). Políticas públicas: formulación y evaluación. Lucy Winchester ILPES/CEPAL. Curso Internacional Planificación Estratégica y Políticas Públicas. AECID La Antigua, Guatemala. 3 al 13 de Mayo de 2011.
- CLACSO (2016). Grupos de Trabajo seleccionados para el período 2016 – 2019. Grupo de Trabajo: Formación docente y pensamiento crítico. Disponible en: https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=579&s=5&idioma=. (Consulta: 28/02/2018)
- Dye, Thomas R. (2008). Understanding Public Policy, 12th ed., New Jersey, Prentice Hall.
- Mascareño, C. (2010). Políticas públicas siglo XXI: caso venezolano. Serie Temas de Docencia. Reimpresión, 2010.

- Miranda, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 39-54.
- UNESCO (2015). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. Ediciones UNESCO. París. Francia
- Scriven, M., y Paul, R. (2015). Defining critical thinking. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, Bogotá (Colombia), (20): 149-187, semestre I de 2009.