

de exalumnos y exalumnas de ambos programas —el presencial y el que desarrollamos virtualmente. Lo forman en estos momentos vários centenares de personas, profesionales en activo a los que vinculan múltiples inquietudes laborales y académicas y a quienes podemos prestar un buen servicio.

Contribución 2: LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR: TENSIONES, ACIERTOS Y NUEVAS PREGUNTAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL FORMADOR

Sandra Nicastro (*Universidad de Buenos Aires, Argentina*)

Pensar en la formación para el trabajo de la dirección escolar nos plantea más de un desafío. Por ejemplo cuando intentamos garantizar espacios que promuevan el pensamiento crítico, la reflexión teórica y el desarrollo de estrategias y competencias básicas. Más aún cuando además nuestros firmes propósitos se dirigen a que la misma formación se convierta en un acto capaz de promover cuestionamiento y recolocación, elucidación e interrogación, tanto para quienes ya se desempeñan como directores como para quienes inician esta carrera. Y por supuesto para nosotros mismos como formadores.

Avanzar en alguna de estas cuestiones nos lleva en primer lugar a tomar posición acerca de una definición de formación coherente con las prácticas que bajo este título desarrollamos y que exprese las intenciones que nos mueven día a día, en el sentido de facilitar un proceso de desarrollo personal que habilite para el trabajo específico¹.

También a no olvidar que como formadores tenemos preocupaciones que nos apremian, por ejemplo los intentos a veces fallidos de acortar la distancia entre los saberes que circulan en el ámbito de la formación y los saberes que se requieren en el campo de desempeño profesional y en el puesto de trabajo; el fantasma de la practicidad como amenaza que otorga o quita valor a las propuestas; la sensación de imposibilidad que provoca advertir que son justamente los principios políticos, filosóficos, políticos, ideológicos que sostienen las propuestas formativas aquellas que los directivos definen como de lo que no se habla, lo que no cambia, lo que no se puede modificar.

TOMANDO POSICIÓN SOBRE LA IDEA DE FORMACIÓN

Antes de adentrarnos en una reflexión teórico y crítica acerca de la formación como proceso le daremos la palabra a varios directores para referirse a las experiencias de formación vividas.

Algunos temas centrales se reiteran en los comentarios de los protagonistas. Por un lado insisten sobre la necesidad de contar con una formación continua, existiendo bastante coincidencia en señalar como indispensable el contar con espacios de formación, actualización y perfeccio-

1. Ferry, G. (1997) expresa "... la dinámica de formación es un desarrollo de la persona ... la formación consiste en encontrar "formas" para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo..."

namiento especialmente diseñados y dirigidos para los ocupantes de los roles de conducción. También aluden al tipo de contenidos, que se tratan y la mayoría destaca como "muy teóricos" o "alejados de lo cotidiano".

Evalúan los resultados obtenidos en las experiencias de formación como favorables en tanto permiten la socialización de experiencias, la posibilidad de compartir con otros directores y de continuar este tipo de relaciones como una trama o red que sostiene sobretodo ante situaciones de gran conflictividad, más allá de la presencia del formador.

Como resultados desfavorables señalan el significado y papel que pasa a cumplir el espacio de la formación como algo secundario en relación al sentimiento de frustración que prevalece, cuando la cotidianeidad del trabajo los enfrenta a problemas y cuestiones que no son objeto de trabajo en los ámbitos de formación.

En síntesis, la mayoría termina diciendo:

"...como aprendí a ser director... cómo me formé... en la práctica... siendo director... así uno se va haciendo. Estando en el cargo, sobre la marcha, con todo lo que eso significa..."

A partir de estos testimonios y con el propósito de no abandonar su significado decidimos seguir la postura de autores como Beillerot, J. (1996), Blouet Chapiro, C. y Ferry, G. (1991) para entender a la formación en primer lugar como un aprendizaje sobre el saber hacer, una adquisición de técnicas, de juicios y de marcos de pensamiento que atañe a la persona en su totalidad.

Formarse también implica llevar adelante un entrenamiento para tomar decisiones personales acordes a los ámbitos particulares en lo cuales cada uno trabaja. Por lo tanto la formación apuntará tanto a la reflexión sobre sí mismo (expectativas, motivaciones, concepciones, valores) como a la reflexión sobre la profesión como ámbito de trabajo y desarrollo.

Hasta aquí los desarrollos planteados coinciden en destacar la necesidad de relacionar la teoría con la práctica, advertir sobre la necesidad de plantear la formación como algo más que la simple acumulación de un "conocimiento sobre...", centrar el protagonismo en quien se forma y abordar la situación como un proceso complejo que implica una interacción dialéctica entre el que se forma, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo.

Definida de esta manera la formación entendemos pertinente señalar en este momento que será desde un enfoque clínico desde el cual abordaremos el trabajo de formación. Adoptar un enfoque de este tipo implica en primer lugar tomar como cuestión central de la tarea de formación el análisis y la reflexión sobre el mismo proceso de formación y sus actores. En este sentido el foco estará en la singularidad de los problemas propios del trabajo de la dirección escolar, realizados desde un recorte situacional y apelando a los marcos referenciales en su potencial elucidador.

EN EL PROCESO DE FORMACIÓN: DEL ENCUADRE COMO CEREMONIAL AL ENCUADRE COMO PUNTO DE REPARO²

La consideración del encuadre tiene una larga trayectoria en el campo de la psicología y el psicoanálisis. En sentido amplio, es habitual pensar en el encuadre como conjunto de regulaciones que pautan la configuración de un espacio y un tiempo, el establecimiento de las relaciones entre las personas, el contenido y modalidades del intercambio, los propósitos de la intervención, entre otros. Hablar de regulaciones, de reglas, de pautas, de principios connota para muchos la

2. Estas ideas se desarrollaron con mayor profundidad en *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Nicastro, S. Andreozzi, M. Paidós. Bs.As. 2003

idea de fijeza, permanencia, repetición y entonces el encuadre corre el riesgo de convertirse en ceremonial, una suerte de ritual cuyo sentido empieza y termina en sí mismo.

Desde nuestro punto de vista, esta concepción merece ser revisada. En otras palabras, lejos de pensar al encuadre como ceremonial o ritual entenderlo, en palabras de Ulloa, F. (1995) como un "punto de reparo" que define el lugar, la metodología, las modalidades de abordaje desde las cuales intervenir en una situación dada.

De aquí en más definimos al encuadre como un conjunto de constantes o invariantes que regulan, contienen, informan, en el sentido de "dar forma", la marcha de todo aquello que acontece en el campo de la formación. Estas constantes establecen un marco de acuerdo, un contrato más o menos explícito entre formador y formados.

A partir de esta aclaración acerca del lugar y definición del encuadre en el proceso de formación consideramos oportuno presentar al menos tres cuestiones que se derivan de esta misma concepción. Una tiene que ver con el sujeto de la formación, otra de prestar especial atención al acto de trabajo del director y su ámbito de desempeño como espacios a ser revisitados, por último entender la conformación de un campo relacional como condición de la formación.

Con respecto a la primera cuestión se entiende como fundamental incluir al sujeto de la formación como persona integral, esto se atiende al decir de Ferry integrando sus afectos, sus emociones, su mundo interno, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías, sus concepciones. De esta manera este sujeto pondrá en juego todo lo constituye como persona y abrirá el cuestionamiento sobre sus prácticas habituales, poniendo en tensión el alcance de sus propios saberes.

Por lo tanto se tendrán en cuenta las creencias, teorías, saberes y experiencias previas de aquellos que se inserten en los espacios de formación. Nadie llega en blanco, nadie llega sin una historia previa. Desde aquí la experiencia de formación que no tenga en cuenta la subjetividad de quien se forma, su biografía escolar y profesional, las creencias e hipótesis sobre las que sustenta su práctica, difícilmente provocará el impacto que se espera —en primer lugar— sobre quien se forma y desde allí —en segundo lugar— en su entorno laboral.

La segunda cuestión se impone y tiene que ver con relacionar el ámbito de la formación con el ámbito del trabajo, sosteniendo múltiples referencias. Es decir que la escuela opera como un marco, como un escenario en tanto ámbito de trabajo, reconociendo sus aspectos centrales tanto a nivel de su estructura como de su dinámica; los sistemas de apoyo a la gestión y la micropolítica institucional.

Planteamos como hipótesis de trabajo que todo acto de formación resulta del montaje de diversas escenas: la de la formación y la del desarrollo del mismo acto de trabajo del director en un contexto organizacional.

Utilizando la metáfora del cine y del teatro el montaje nos remite a una imagen de armado, combinación y articulación de elementos, ordenamiento de piezas para alcanzar la versión final de una obra. En todos los casos encontramos presente la idea de ajuste y acoplamiento de partes en movimiento. La idea de movimiento es clave aún cuando en todo formador existe como supuesto de base la expectativa de "colmar" y "satisfacer" al otro brindándole en cada oportunidad aquello que "encaje" exactamente con lo que éste necesita. Si esta perfección en el acoplamiento fuera posible, sin resto, sin falla dejaríamos de hablar de movimiento en el sentido en que lo venimos.

El movimiento propio del montaje al que aludimos se produce por continuidades y discontinuidades. Por un lado, es un movimiento compuesto por un encadenamiento de sucesos que se desarrollan en una temporalidad lineal entre presente, pasado y futuro; y por otro lado, por la irrupción de hechos sorprendidos, súbitos, e impredecibles que se definen como "acontecimiento".

Una lectura ingenua de esta idea podría llevar a pensar a más de uno que estamos hablando del espacio de formación como un encadenamiento lineal de escenas y momentos, como si en uno de ellos se recibieran o elaboraran recomendaciones, actividades, recursos para ser "aplicados" posteriormente. Lejos de esto, nos interesa destacar la idea de tiempo diferido como un rasgo central del montaje, como un "otro tiempo", asociado a sucesos imprevistos, a otros espacios, otras personas, otra tarea. En síntesis, el movimiento de ir y venir de esa escena que ligamos al acto de trabajo de director y su situación de formación.

La última cuestión, indica que debe generarse un lugar de intercambio, encuentro e interacción que constituya un espacio donde la circulación de la palabra y la escucha se propongan como reaseguros para el análisis y la elucidación de situaciones problemáticas.

Todo trabajo de formación supone la configuración de un campo dinámico, lo cual implica aludir a un conjunto de sucesos, acontecimientos, fenómenos y relaciones, tal como se presentan e interactúan en un momento dado³.

En el trabajo de formación el campo en tanto "aquí y ahora" se organiza en torno a la interacción con un otro. Se trata de un "otro" individual o colectivo portador de tradiciones, saberes, representaciones y valores que se derivan tanto de la cultura profesional como de la cultura institucional de la organización en la cual se desempeña.

Entender a la interacción como rasgo central del espacio de formación nos lleva a plantear dos cuestiones que desde nuestro punto de vista abren líneas de análisis que merecen ser tenidas en cuenta: la idea de intertextualidad y la de vínculo.

En cuanto a la intertextualidad, el encuentro entre formador y formado pone en circulación un conjunto de relatos, historias, novelas que se entran y entrecruzan en cada situación de manera particular. Este entretejido de textos incluye lo sabido y conocido por unos y otros; simultáneamente enlaza saberes que hacen a las trayectorias académicas y profesionales que formador y formados ponen en juego.

La segunda cuestión a considerar para profundizar el análisis de la interacción supone reconocer el vínculo como un aspecto central a tener en cuenta en la configuración del campo. Como todo vínculo, esta relación implica entre otras cuestiones: ligazón, enlace, compromiso emocional, niveles variados de dependencia y autonomía, reconocimiento, credibilidad y confianza, significados fantaseados que invisten al otro más allá de él mismo.

TENSIONES PROPIAS DE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN

Avanzar en esta línea implica ser capaz de interrogar algunas de las condiciones de estructura que sostienen el proceso de formación.

En relación a las tensiones constitutivas del proceso de formación nos interesa abrir el análisis sobre algunas que enfrentamos una y otra vez.

En un caso se trata de los marcos referenciales y su lugar y significado en el proceso de formación, en otro de las modalidades de respuesta a las situaciones críticas que se presentan, por último se intentará realizar un recorte situacional del trabajo de la dirección escolar como objeto de la formación.

A propósito de la primera cuestión apuntamos a enseñar una teoría que opere al servicio de la práctica, en el sentido que asuma valor en tanto pueda ser utilizada tal como lo señala Fernández, L. como un esquema para analizar la realidad, facilitando la comprensión.

3. Para trabajar el concepto de campo recuperamos los aportes de Lewin, K. (1978) y Bleger, J. (1977) quien hace especial referencia a las variables espacio temporales definiendo el concepto de campo como una situación, el recorte de un "aquí y ahora". El "aquí" como delimitación de un espacio en su cualidad material y simbólica y el "ahora" como inscripción en una temporalidad que desde el presente abre la posibilidad de enlazar pasado y futuro.

De lo contrario el director recibe por un lado determinados contenidos conceptuales, marcos teóricos y referencias que no consigue utilizar para comprender su accionar y experiencias cotidianas.

Tal como lo señala Ferry, G. (1997) no se trata de asociar la práctica a la organización escolar y la teoría al espacio de formación, ya que en el terreno es imposible sostener una apreciación de este tipo. Ni se puede considerar el acto de trabajo en la organización como una aplicación práctica de la teoría ni se puede entender a la formación como el espacio de la sistematización simple de lo que ocurre en el ámbito laboral. Dicho de otro modo se trata de utilizar una teoría que sirva para iluminar los fenómenos de la práctica, al decir de Ulloa, F. (1995) no se trata sólo de conceptualizar la práctica sino también de practicar teorías.

Con respecto a la segunda tensión planteada, nos referimos a las posiciones que las personas toman ante condiciones críticas del contexto social y en las organizaciones. Pelento, M.L (2003) describe por lo menos tres modos de posicionarse que vale la pena considerar:

Uno de los modos tiene que ver con la banalización de la situación, otra la desdiferenciación de las especificidades y la universalización de las circunstancias, por último instituirse unos y otros como expertos de todas y cada una de estas situaciones.

En el primer caso es posible escuchar en nuestros ambientes escolares testimonios cercanos a los que presenta esta autora: "siempre hubo en el mundo muerte, guerras, terrorismo, miseria... así que...". La banalización se apoya en una operación anterior que es la naturalización y su relación con lo habitual. Entonces se naturaliza el fracaso, los bajos resultados de rendimiento, el desgano en el trabajo de parte de tantos, la frustración, el aburrimiento. En variadas ocasiones aquello que se reconoce como habitual inmediatamente pasa a ser vivido como natural, y desde allí lo habitual y lo natural se convierten en lo mismo.

En la segunda respuesta, ligada a la desdiferenciación de lo específico, los discursos y las prácticas consecuentes borran las diferencias entre diferentes acontecimientos y entonces "hoy pasa lo mismo que cuando yo recién me inicié como maestra... a los directores les pasa siempre lo mismo...es todo igual..." como si el tiempo se hubiera congelado en su devenir. Desde aquí, el paso que sigue es apaciguar y explicar el sufrimiento y el dolor generalizando las situaciones, ampliando sus límites hasta casi lo imposible de imaginar y tipificando la realidad al punto de cerrar el análisis: "los directores tenemos problemas porque el profesorado pretende que seamos nosotros los que solucionamos todo...", "los mayores problemas de los directores de hoy son los jóvenes que están desmotivados porque sus familias no apoyan, y los obligan a asistir a la escuela...". Más que una explicación, más que una hipótesis se trata de verdaderas sentencias.

El tercer modo de respuesta es a través de la cual cada quien se instituye experto en la situación crítica que vive. Abonando la ideología defensiva colectiva que tal como lo explica Dejours, C. (1998) es la expresión de un peligro real que se intenta renegar. En realidad según sea la situación crítica el director va asumiendo la experticia sobre todo y cerrando la posibilidad de recibir y pedir ayuda: "yo ya me cansé de los equipos externos no solucionan nada de manera rápida... me arreglo solo y listo..."; "a la supervisora le comunico sólo algunas cosas porque en mi escuela tratamos de arreglarnos solos...".

Por último en relación al recorte situacional del objeto de la formación esto implica inscribir el trabajo de la dirección escolar en un espacio y tiempo socio histórico, político y cultural y desde allí tener en cuenta las condiciones sociales e institucionales y su relación con la dinámica de desarrollo del trabajo de la dirección escolar.

El contexto social que enmarca a la escuela tiene como rasgos salientes condiciones críticas que implican en muchos casos el empobrecimiento progresivo que en algunos sectores deja al descubierto las necesidades mínimas de vastos sectores de la población con índices reflejados en cifras históricas. Además un sistema relacional que se viene caracterizando por el quiebre de los vínculos, el deterioro en las tramas de sostén y la ruptura de los sistemas de valores y creencias compartidos.

En este punto como formadores nos encontramos ante un trabajo diagnóstico permanente para determinar cómo las características señaladas colaboran para que los sujetos lleguen en reiteradas oportunidades a los espacios de la formación en un estado que combina como rasgos:

- la desacreditación y descalificación de su saber, de sus encuadres y metodologías de trabajo,
- las racionalizaciones defensivas acerca de las causas que imposibilitan llevar adelante algunas prácticas alternativas,
- la desconfianza en encontrar una salida a través de la reflexión, el estudio, la investigación y la discusión colectiva,
- la ilusión de que nada ni nadie puede poner en crisis los propios juicios y prejuicios,
- y en el otro extremo la ilusión de que existe un teoría, o mágica acción que en manos del formador elevado a la categoría de ser sobrenatural terminará con la incertidumbre y la crisis, restaurando el orden del "paraíso perdido".

NUESTRO ENCUADRE EN ACCIÓN: RECOMENDACIONES Y PREGUNTAS QUE SE INSTALAN CADA VEZ

Al definir una propuesta de formación tenemos especialmente en cuenta que los directivos de las escuelas se ven desafiados por la necesidad de liderar un proceso complejo de cambio institucional en un contexto social que en general tiene como rasgos el haber transitado por una situación de crisis que dejó profundas huellas.

Entendemos que los criterios de organización de la escuela requieren de directores que se posicionen como elucidadores críticos, garantes del valor de la escuela para todos, preocupados por recuperar el sentido de la escuela en torno a que significa para los niños y los jóvenes una experiencia de formación y desarrollo personal, tanto a nivel individual como colectivo.

De acuerdo con ello, se considera que las propuestas deben ofrecer por una parte, la posibilidad de avanzar rigurosamente en desarrollos teóricos e investigativos pertinentes para avanzar en la comprensión y análisis de las situaciones planteadas. En simultáneo proponerse como una verdadera experiencia de acercamiento a la producción cultural en sentido amplio.

También es valioso poner a disposición de los destinatarios un encuadre teórico metodológico apropiado, resultados de la investigación científica disponible en este área de estudio, conocimientos referidos tanto a las problemáticas sustantivas como a las metodológicas.

No se trata de intentar generar cada vez una propuesta exhaustiva en torno a los temas, enfoques y metodologías que se proponen sino ir priorizando perspectivas, problemas y desarrollos. Hacer historia cada vez implica tomar como fundamento datos provenientes de diferentes fuentes: las investigaciones en curso, las experiencias de formación y los trabajos de intervención realizados por diversos equipos y profesionales expertos.

Sintéticamente podemos decir que la información proveniente de estas fuentes llama la atención especialmente sobre:

- problemáticas específicas para el trabajo de la dirección escolar que es necesario definir y trabajar
- encuadres metodológicos con mayor potencial de formación,
- dispositivos de enseñanza válidos para promover el desarrollo profesional.

¿PODEMOS HABLAR DE ACIERTOS? UNA PREGUNTA PARA ARRIBAR A UNA CONCLUSIÓN INCONCLUSA

En realidad nos referimos a aciertos cuando advertimos parafraseando a Jackson, P. (1999) que algunos espacios de formación dejaron marcas en los que por allí transitamos desde diferentes posiciones.

Esto no significa que la formación sea un proceso homogéneo para todos, con significados comunes y registros o memoria del mismo tipo. En realidad más de uno tendrá como recuerdo haber pasado por un curso, una capacitación, un espacio formativo, lo que no significa necesariamente encontrar en sí una huella de ese recorrido.

A modo de hipótesis podríamos decir que para algunas personas formar y formarse es algo que pasa o acontece, mientras que para otros formar o formarse es algo que les pasa o les acontece. La sutil diferencia la explicaremos con la definición de experiencia que nos propone Larrosa, J. Para este autor la experiencia es aquello que "nos pasa... No lo que pasa o lo que acontece, sino lo que nos pasa o nos acontece...".

Justamente se trata de una conclusión que no concluye porque de lo dicho se deriva que existen interrogantes que atravesamos y atravesaremos una y otra vez en nuestra tarea de formadores, indagaciones para seguir haciendo sobre las condiciones que sostienen una formación que deja huella, preguntas que sostener para preservar la capacidad de sorprenderse y asombrarse ante los otros y sus producciones, lo cual implica renunciar a la búsqueda de certezas que se eternizan. En palabras de Schon, D. (1998) aceptar como un término del oficio la "decisión bajo duda".

Desde aquí nos proponemos como formadores no abandonar la posición implicada e inquieta, de quien porta intención de enseñar e ilusión de cambio, inaugurando cada vez una posición de terceridad que promueva e invite al pensamiento de lo inédito.

BIBLIOGRAFÍA

- ARDOINO, J. (1981): "El imaginario del cambio y el cambio del imaginario", en Guattari, F y otros, *La intervención institucional*, México, Folios.
- BARBIER, R. (1977): *La recherche-action dans l'institution éducative*, París, Guathier Villard, Bordas.
- BEILLEROT, J. y otros (1998): *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.
- BERENSTEIN, I. (2001): *El sujeto y el otro. De la ausencia a la presencia*, Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós.
- BLEGER, J. (1964): *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Paidós.
- (1964): *Psicohigiene y psicología institucional*, Buenos Aires, Paidós.
- CASTEL, ROBERT (1995): "La metamorfosis de la cuestión social", Buenos Aires, Paidós.
- CASTORIADIS, C. (1989): *La institución imaginaria de la sociedad*, vols. 1 y 2, Buenos Aires, Tusquets.
- DEJOURS, C. (1990): *Trabajo y Desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*, Buenos Aires, Humanitas.
- DEJOURS, C. DESSORS, D., GUIHO-BAILLY, M. (1998): *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*, Buenos Aires, Lumen.
- FERNÁNDEZ, L. (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.
- FERRY, G. (1997): *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Paidós.

- FILLOUX, J.C. Intersubjetividad y formación, Fac.Fil. y Letras, Novedades Educativas, Serie los Documentos, 1995.
- HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y posmodernidad, Madrid, Morata, 1996.
- GARAY, LUCÍA: "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones". En: Butelman, Ida (Comp.) "Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación". Buenos Aires. Paidós. 1996.
- LARROSA, J. (2000): "Pedagogía profana", Buenos Aires, Novedades Educativas
- LARROSA, J. SKLIAR, C. (comp) (2002): *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia*, España, Laertes
- MENDEL, G. (1972): *Sociopsicoanálisis institucional, I y II*, Buenos Aires, Amorrortu.
- NICASTRO, S. (2001) Trabajar en la escuela. Condiciones institucionales y modalidades de respuesta al cambio, en Revista ESPACIOS, Análisis institucional y Educación. Univ. Nac. Patagonia Austral año VII Número 21.
- NICASTRO, S. ANDREOZZI, M. Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Bs. As.. Paidós. 2003
- SCHON, D.: El profesional reflexivo, Edit. Paidós. Barcelona, 1998.
- SENNET, R. (2000): *La corrosión el carácter*, Barcelona Edit. Anagrama.
- ULLOA, F. (1995): *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Buenos Aires, Piados.

Contribución 3:

LOS ITINERARIOS FORMATIVOS COMO ALTERNATIVA

Paulino Murillo (Universidad de Sevilla)

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años estamos viviendo una serie de transformaciones radicales que afectan a todos los ámbitos de nuestra vida y que exigen, tanto a las personas como a las organizaciones, nuevas y rápidas respuestas para afrontar con ciertas garantías de éxito los desafíos que se generan. La sociedad ha experimentado un vertiginoso cambio motivado, fundamentalmente, por los avances económicos y tecnológicos que se producen de forma continua. Hoy día, la sociedad del conocimiento es una realidad, no se trata de una elección. Entre otros aspectos, podemos apreciar cambios en las formas tradicionales de producción, en los intercambios comerciales, en la comunicación, en la difusión de información y en el acceso a los servicios públicos y privados. Ante esta situación sólo nos queda la opción de conseguir la mejor formación posible para poder interactuar en la realidad que se nos presenta.

Cada vez hay mayor acuerdo en cuanto a que la inversión en educación y formación constituye la clave del desarrollo económico y social de un país. Pero la educación ha de plantearse, como uno de sus retos, la necesidad de desarrollar la confianza en la capacidad de aprendizaje de todas las personas, de ahí que tengamos que dar prioridad a la democratización del acceso a los circuitos en los que se produce y se distribuye el conocimiento socialmente más significativo.

Ante esta realidad, las continuas reformas de los sistemas educativos originan nuevas tareas y funciones, pero también nuevas necesidades. La escuela se encuentra en el punto de mira de cualquier propuesta novedosa, y se le plantean nuevas exigencias, producto de los problemas que la propia sociedad no puede resolver. Tal vez las reformas no cambien demasiado la cultura