

FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE
ALTERNATIVOS: ENFOQUES TEORICOS Y METODOLOGICOS
CONTEMPORANEOS

Clotilde Yapur *

El tema de esta conferencia contiene un *término* que merece ser explicado.

Qué vamos a entender por enfoques alternativos. Alternativo es el taller frente a la exposición convencional, lo es también la crítica al positivismo; el foco de atención en el aula o escuelas específicas frente al universalismo didáctico. La racionalidad práctica aparece como alternativa de la racionalidad técnica; actor o sujeto es alternativo del individuo como conceptos fundantes de teorías pedagógicas; la didáctica crítica es una alternativa a la didáctica instrumental; las culturas institucionales basadas en la concertación son alternativas a las familiares y administrativas.

Autores nacionales y extranjeros colocan bajo el término *alternativa* aquello que es crítico o se basa en otros principios a lo dominante o hegemónico: De Alba, 1988, Celma de Romero, 1993, Frigerio et al., 1992, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1988, Puiggros 1990, para citar los más conocidos. Pareciera que lo alternativo puede tener dos significaciones principales: vinculados a lo emergente o lo marginal.

En tanto emergente, se puede consignar que lo alternativo pasa a tener nombre propio en el proceso de construcción del nuevo objeto de conocimiento o de institucionalización de una práctica. Un ejemplo de esto lo encontramos en Frigerio quien en 1989 denominó *cultura institucional alternativa*, y en 1992, la llama *cultura institucional de concertación*. Otro ejemplo, es la propuesta de formación docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, en la cual lo alternativo aparece como fuerza instituyente.

* Clotilde Yapur: Lic. en Ciencias de la Educación. Mter. en Ciencias de la Educación, Universidad de Venezuela. Subsecretaria de Educación de la Provincia de Tucumán. Profesora Titular de Didáctica de la Universidad Nacional de Tucumán. Ex Directora del INPAD. Asesora e investigadora de organismos internacionales sobre educación. (Capacitación y perfeccionamiento docente).

En tanto marginal, un ejemplo que vale la pena mencionar es el gran esfuerzo por sistematizar la historia de la educación de experiencias alternativas realizado por Adriana Puiggros y su equipo. Como un modo de significar las teorías y realizaciones educativas en contrapunto con la historia oficial del sistema educativo sistemático, el estudio muestra a la historia oficial hegemónica y excluyente.

Para nuestro tema, la concepción que postula la formación inicial y el perfeccionamiento docente como fases de un proceso continuo es alternativa a la vigente en los profesorados que forman docentes independientemente de los institutos de perfeccionamiento docente.

Otro término es el de enfoques teóricos y metodológicos. Enfoque, poner en foco algún aspecto de lo que se observa, puede ser sinónimo de encuadre teórico y metodológico. A veces, se lo utiliza como sinónimo de paradigma, tal el caso de Pérez Gómez (1985) al establecer los tres paradigmas: proceso-producto, mediacional y ecológico.

En esta conferencia trataré lo alternativo como lo distinto a lo vigente y propondré tres maneras de abordar la formación inicial y perfeccionamiento docente.

El referente de mi propuesta es un trabajo de María Cristina Davini (1991), titulado **Modelos teóricos sobre formación de docente en el contexto latinoamericano**. Los modelos detectados corresponden a las tres últimas décadas y son dos: el tecnocrático y alternativos. Aquí alternativos es aquello que no es tecnocrático. No reseñamos el primero porque es ampliamente conocido tanto en sus aspecto doctrinarios como críticos.

Davini distingue dos tendencias o líneas teóricas entre los alternativos: la pedagogía crítico-social de los contenidos y la hermenéutico participativa.

El enfoque crítico-social de los contenidos enfatiza su aspecto histórico-cultural. El punto de partida es la necesidad de resignificar los contenidos como patrimonio cultural y social, con un propósito de cambio que fueron vaciados por la supuesta neutralidad técnica (y represiva), dominante en los setenta. En esta perspectiva, el profesor es un intérprete de la cultura a la que contextualiza histórica y socialmente y se interroga por su significatividad social, al mismo tiempo se propone ... «una comprensión de los alumnos a partir de una comprensión de los determinantes sociales y culturales en que éstos se inscriben» (p. 41). De este modo, la práctica docente consiste en la captación de las relaciones sociales y sus determinantes históricas.

El enfoque hermenéutico-participativo focaliza su acción en la modificación de las relaciones de poder. Los trabajos etnográficos en escuelas y aulas han posibilitado el develamiento de la realidad escolar, han permitido

clarificar su opacidad y evidenciar sus estructuras latentes. Los talleres de educadores promovidos por Rodrigo Vera y por Raúl Ageno en Rosario, expresaban esta concepción en materia de perfeccionamiento docente.

A la luz de la información disponible, estimo que pueden estar emergiendo tres enfoques alternativos que especifican las categorías propuestas por Davini. Los denominaremos: enfoques cognoscitivista, socializador y utópico. A cada enfoque correspondería una categoría de enseñante: eficaz, sujeto docente y docente transformador.

Puede llamar la atención, la inclusión del enfoque cognoscitivista, no contemplado en la propuesta de Davini. Mi experiencia como profesora de Didáctica General y Especial, común a los once profesados impartidos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, me contacta permanentemente con las Didácticas Especiales de una variedad de disciplinas. El desarrollo de las Didácticas Especiales, si bien heterogéneo pues hay diferencias significativas entre la Didáctica de la Geografía o de Artes Plásticas y de la Matemática, Física o Lengua, me hace pensar en futuros proyectos curriculares donde estos enfoques tendrán relevancia a la hora de discutir con los especialistas.

¿Por qué son enfoques alternativos?

1) Todos ellos critican fuertemente al modelo tecnológico, continuación del positivismo, en la formación inicial y permanente de los docentes.

2) Valoran los procesos formativos continuos y, en consecuencia, conciben a la formación docente como un proceso de larga duración, en el cual la formación inicial es una etapa de la formación permanente.

El aporte principal de las corrientes hermenéuticas radica en focalizar los procesos de socialización docente como procesos constitutivos del rol. Dichos procesos básicamente son tres. La **socialización primera** (o inicial), se inicia en las experiencias tempranas de los niños en el ámbito familiar y se continúa en el largo período de la escolaridad obligatoria y de educación media. La **resocialización formal** es la producida en los institutos de formación docente cuya duración es de tres a cinco años, según el nivel elegido y, finalmente, la **socialización profesional** en el lugar de trabajo. (CONTRERAS DOMINGO, 1987).

3) Conciben al docente como un actor/sujeto que toma decisiones en torno al qué y cómo enseñar, se involucra en el aprendizaje de sus alumnos, la implementación de sus decisiones y evaluación y no es un mero ejecutor de decisiones tomadas por otros. De allí que estas alternativas suponen un enfoque mediacional. El concepto de actor como persona que juega un rol y la de

sujeto pedagógico como la práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, cuyo vínculo es sustancialmente mediador (Puiggrós, ob. cit.), implica dejar de lado la noción de docente como un ser translúcido, ahistórico, neutral ideológica y técnicamente.

4) Postulan que la enseñanza y el aprendizaje son constructivos en un horizonte de sentido. Así, por ejemplo, «*aprender es básicamente un proceso reflexivo... es construir el objeto de conocimiento, considerarlo desde distintas perspectivas, ponerlo en tensión con otros conceptos, reconsiderar o que ya sea sabida por la confrontación con nuevos hechos, datos y/o teorías, lograr una nueva inclusión en clases, generar propuestas alternativas, hipótesis, conjeturas*». Del mismo modo, enseñar «*... puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en la vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas y también estimulando su experimentación en la realidad*» (CELMAN DE ROMERO, 1993, p. 7 y 8).

Sin embargo, se pueden distinguir algunas diferencias entre los tres enfoques.

RELACION TEORÍA-PRÁCTICA.

En el enfoque cognoscitivista, la formación inicial y permanente de los docentes atiende principalmente a la vinculación entre las estructuras conceptuales de las disciplinas y las estructuras cognoscitivas de los alumnos. Conflicto cognitivo, cambios conceptuales, rol de los preconcepciones, psicologías cognoscitivas, aprendizaje por descubrimiento, significatividad, transposición didáctica son temas dominantes en la formación y capacitación de los docentes.

En el enfoque hermenéutico participativo, la relación teoría-práctica es relevante en términos de los intercambios simbólicos; lo que se requiere es una comprensión de las relaciones de poder, los intercambios e interacciones que se producen en el seno de las aulas. La vida cotidiana en el aula con sus rutinas, rituales y sobreentendidos son la materia de reflexión; hacer de lo obvio y de lo ordinario algo extraordinario. Los contenidos son materia secundaria en el tratamiento de la heterogénea y diversa vida escolar.

En el enfoque histórico-culturalista, la relación teoría-práctica está definida como crucial, en términos dinámicos y dialécticos tanto en la historia de los actores como de las instituciones y los países. Se inscribe en la denominada teoría crítica de la educación con raíces en la Escuela Crítica de Frankfurt.

EL CURRÍCULUM

Para el enfoque cognoscitivista, el currículum explícito es una propuesta cultural en la cual la semántica y sintáctica de las ciencias son los ejes articuladores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las situaciones presentadas por los docentes tienden a desestructurar el mundo natural de los chicos creando conflictos cognoscitivos. Andamiaje, estructuras y redes conceptuales, organizadores, estrategias cognoscitivas son los conceptos fundamentales que sustentan este enfoque. El conocimiento científico y los procesos cognoscitivos de estudiantes y profesores son las opciones del currículum.

Los conocimientos curriculares, los saberes, son el pretexto de las relaciones sociales, empapadas de poder, de mecanismos discriminatorios, de valores latentes; son los espacios simbólicos de las escuelas con sus rutinas, rituales, ideologías, vida cotidiana. Los estudios etnográficos en el aula y las escuelas muestran al currículum escrito como propósito y prescriptivo, aquí lo que interesa es el currículum oculto (ROCKWELL, 1981).

En el enfoque histórico-culturista, utópico, el conocimiento y la historia del mismo, como la de los estudiantes y los docentes son un motivo de cambio social, dado el carácter esencialmente conflictivo de las relaciones sociales y de la relación educación-sociedad. El docente es un transformador en vista de una sociedad mejor. Quizás resulte exagerado presentar este enfoque como una continuidad de las utopías de los 60 que, en los países centrales no tuvo la violenta represión de la que fue objeto en los países del cono sur.

LA RELACIÓN EDUCACIÓN-SOCIEDAD

En el enfoque cognoscitivista, la relación educación-sociedad está opacada por el dinamismo de las estructuras conceptuales y los procesos cognoscitivos de alumnos y profesores. Una hipótesis para indagar en este enfoque concierne a cuál supuesto de la relación sociedad-educación es predominante, si es una relación conflictiva o consensual de la educación con la sociedad.

En el enfoque hermenéutico, la relación educación-sociedad se define en los contextos inmediatos de la vida del aula o de las culturas institucionales de las escuelas. Dado que la preocupación principal son las interacciones y la biografía de los docentes, el marco histórico-social permanece estable y como telón de fondo. Como en la perspectiva anterior, la pregunta que se puede formular es si en este enfoque la relación educación-sociedad es funcional o contradictoria.

La relación es conflictiva históricamente en el enfoque crítico, debido a la diversidad y oposición de intereses en juego en el interior de las escuelas. De seguro, no

se postula un mecanismo reproductivista por cuanto se reconoce la relativa autonomía y especificidad de lo educativo; sí se asigna a los educadores el papel de intelectuales transformadores y en ese sentido, el protagonismo de los docentes deviene de su reconocimiento como trabajadores de la cultura en una práctica social de cambio (GIROUX, 1990).

LOS MODELOS TEÓRICOS

La psicología cognoscitiva, sus estudios de casos y experimentales constituyen la base de la orientación así como el proceso investigativo de los científicos.

El modelo es mediacional. La antropología se convierte en una de las disciplinas básicas que desplaza a la psicología como fuente teórica principal de la formación docente.

El enfoque utópico se nutre de una diversidad de disciplinas, entre las cuales, la historia y la sociología se resignifican, se incluyen la filosofía, la ética, el psicoanálisis y gran parte del saber científico de las ciencias sociales de este siglo XX.

ALGUNOS ASPECTOS PARA REFLEXIONAR

Las alternativas consideradas ofrecen un campo teórico y práctico fértil para abordar experiencias innovadoras en materia de formación inicial y permanente de docentes. De hecho, son más frecuentes las opciones hermenéuticas y críticas, facilitadas en nuestro país por la difusión de información relevante y actualizada en un contexto social democrático.

En el trabajo de Birgin, Braslavsky y Kisilevski (1992) se muestra que en la actuación de los docentes el papel de la institución donde están insertos tiene mayor impacto que la formación inicial. Evidencian cómo las representaciones de los docentes estudiados acerca del «buen alumno», la disciplina y los conocimientos se relacionan más con la institución escolar donde trabajan que con la formación recibida. Esto se explica por el papel efectivo y duradero de la socialización profesional que se va produciendo en el lugar de trabajo.

Otro aspecto que las investigadoras esclarecen es la relación positiva entre experiencia escolar y preferencias profesionales. Así por ejemplo, todos los profesores que preferían el trabajo en colegios privados habían sido estudiantes de colegios privados. El referente teórico de esta evidencia es la socialización primera.

En virtud de lo anterior, es importante tener presente a la hora de transformar currícula de formación docente que la formación inicial es el segmento más breve de la formación continua; precedida por los largos años de alumnos y las matrices de aprendizajes adquiri-

das en el ambiente familiar y seguida por el trabajo profesional. La formación inicial a todas luces parece irrelevante. En este sentido, el enfoque hermenéutico-comprensivo sitúa la formación docente en un continuo insertado en la biografía personal del maestro o profesor, en el cual la formación inicial tiene escasa incidencia, por lo menos en su dimensión crítica.

La referencia al proceso de socialización profesional echa luz sobre los fracasos de aquellas innovaciones que se imponen a los docentes, quienes como efecto de su proceso socializador rápidamente las reprocesan y las incorporan a las viejas estructuras, con lo que se anula el impacto innovador. Desde luego, los decisores e impulsores de cambios pierden de vista el papel de las mediaciones contextuales, institucionales y personales que vehiculizan las concreciones de innovaciones. La reflexión tiene un sentido práctico pues indica que momentos y espacios críticos son cruciales para re-ver los procesos de socialización, frecuentemente inconscientes, y la intencionalidad de los proyectos de transformación.

DOS EXPERIENCIAS ARGENTINAS DE PERFECCIONAMIENTO Y FORMACION DOCENTE

El Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente, INPAD, se creó en el ámbito de la Secretaría de Educación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en setiembre de 1987; en 1990 cambió su nombre por el de CENCAD (Centro de Capacitación Docente) y desapareció en este año de 1992. Hacemos referencia a esta experiencia por su carácter alternativo en el sentido que utilizó una modalidad mixta -distancia y presencial- con énfasis en el trabajo de grupos docentes coordinados en las sesiones presenciales por un tutor, quien era un docente de enseñanza media capacitado en Didáctica de lo Grupal.

En el diseño del INPAD se tomaron como referencia experiencias exitosas de perfeccionamiento a través de la modalidad a distancia, con un enfoque no tecnológico, tales como el Proyecto DINES-OEA, la escuela de capacitación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y la capacitación mediante materiales de la Provincia de Córdoba. La estrategia del INPAD desarrolló estas experiencias en cuatro direcciones.

a) La capacitación consistió en un programa compuesto por tres módulos: Adolescencia (sujeto de la educación media), Didáctica, Conocimiento y Grupo de Análisis Institucional (este último libro nunca se editó). Los docentes podían ingresar a la capacitación por cualquiera de los módulos.

b) Los materiales eran elaborados por una unidad de diseño, en la cual el o los especialistas de contenido eran responsables de la elaboración completa del libro.

En los antecedentes, los materiales consistían en selecciones de textos.

c) Se puso énfasis en los encuentros presenciales, definidos como espacios de reflexión y socialización de experiencias entre pares. Se supuso que la coordinación debía intervenir en términos de dinámica de grupos, produciendo señalamientos en los tres sistemas: social, psíquico e instrumental. Para cumplir a cabalidad este propósito, la capacitación de los docentes-tutores demandó los mayores esfuerzos académicos y económicos.

La convocatoria de capacitación docente del INPAD se realizó a través de ocho centros formados en el país. Se inició con una matrícula de 2500 docentes aproximadamente. El financiamiento de la experiencia provino de OEA, Subproyecto 11 del MEC-BIRF y del propio MCE (YAPUR, 1989).

La cancelación del INPAD debe verse como una experiencia fallida. A cinco años de iniciada, estimamos que dos fueron los factores principales de su fracaso. La primera, es el carácter de un programa del MCE, en consecuencia, aislado de las instituciones formadoras de docentes. En segundo lugar, la fragilidad institucional. A pesar de todos los empeños, el INPAD no se institucionalizó orgánico-funcional ni presupuestariamente. Todo esto en el marco de un cambio de gestión presidencial incluyente de un cambio de partido político en el gobierno. Y creemos que constituye un buen ejemplo del juego de las fuerzas instituyentes e instituidas, de las cuales las segundas dominaron hegemonícamente.

El Programa de Transformación de la Formación Docente, PFTD, comenzó en 1991 en la Dirección de Formación y Capacitación Docente, DIFOCAD, ex DINES, del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Sus ejes son tres: transformación institucional y curricular y capacitación docente (DIFOCAD, 1991).

En 1991 y 1992 se produjo en todas las Escuelas Normales Nacionales el proceso de capacitación docente a través de materiales y talleres. En 1993 comenzó el desarrollo del nuevo currículum en las Escuelas Normales de 12 provincias. Debe tenerse en cuenta que al comienzo de este año se produce la transferencia a las jurisdicciones provinciales.

El PFTD implica una alternativa de formación docente en cuatro aspectos fundamentales:

a) la integración institucional de las escuelas con los institutos formadores de su nivel, con las unidades escolares para las que forma los docentes (escuelas primarias y jardines de infantes) e intrainstitucional.

b) la reforma curricular, actualmente en la implementación del primer año de estudio. Se trata de un currículum abierto y flexible, modular y fundado en ejes y en la práctica docente.

c) formación docente continua, en el sentido que integra dentro de la oferta formal, también oferta institucional (perfeccionamiento docente) y actividades de investigación educativa.

d) modificación del régimen laboral de los docentes, pues cada profesor/a es designado en módulos de ocho (o doce) horas terciarias, de las cuales la mitad se destinan a clases, 25% a la atención de alumno y el último cuarto a planificación interdisciplinaria.

Conforme lo anterior, se observa que la alternativa que representa el PTFD implica un cambio profundo, tiene un alto grado de institucionalización y expresa una lógica de involucración de los docentes por cuanto los dos años de capacitación permitieron la reflexión sobre la práctica, la tematización de los procesos socializadores y los espacios críticos necesarios para la formulación de proyectos.

El PTFD está pasando un proceso de institucionalización en las provincias, las que deben convenir continuarlo o no a raíz de la transferencia de las escuelas normales a las jurisdicciones provinciales. La capacidad de negociación de sus diseñadores se está probando.

El desarrollo del PTFD visto desde una jurisdicción provincial particular, Tucumán, presenta algunos aspectos cuya reflexión es interesante.

a) al finalizar el proceso de capacitación docente ocurrido durante 1992, los diferentes grupos de profesores debían presentar propuestas de diseños curriculares. Se presentaron tres: uno, igual al vigente más talleres integrados; otro, integración de disciplina más talleres integradores y el tercero, el diseño del PTFD. Esto muestra los límites innovadores de la capacitación que se llevó a cabo durante un año.

b) a pesar que se modificó el régimen laboral de los docentes, entre el 30 y el 50% tomó más horas/cátedra pero no dejó otros trabajos. Esto incide en el compromiso con el PTFD a través de las horas destinadas a planificación y atención de alumnos, o de número de licencias.

c) entre el 30 y 50% del plantel de profesores evidencia bajo grado de compromiso con el PTFD pues no asisten a los encuentros o desarrollan sus módulos individualmente; en consecuencia, la gestión de los aprendizajes en trabajos de campo se resiente.

d) al finalizar el primer cuatrimestre, se observa una tendencia según la cual los docentes con mayor antigüedad tienen más compromiso, en cambio, los noveles tienen mayores dificultades para aprender la bibliografía base de los módulos.

e) la opinión de los estudiantes es muy buena y se resalta permanentemente el valor de los trabajos de campo, las actividades en las escuelas primarias de la zona donde funciona la escuela formadora. Un poco menos del

25% reclama una mayor elaboración de las observaciones en el sentido de superar un estadio de espontaneismo y acriticidad respecto a lo observado.

Las experiencias sucintamente reseñadas representan alternativas en la formación docente. El INPAD focalizó los grupos docentes en ejercicio y enfatizó la incorporación de conocimiento relevantes y actualizados acerca del sujeto-adolescente, la didáctica, el conocimiento y el grupo. El PTFD es la culminación de las experiencias llevadas a cabo por el Ministerio de Cultura y Educación que comenzaron en 1986 con el Curso DINES-OEA que dio lugar al MEB (Magisterio de Educación Básica) para concluir en una propuesta transformadora integral por cuanto implica transformaciones institucionales (intra e inter), reforma curricular, capacitación docente como fase de la formación continua y modificación del régimen laboral de los docente. Son cada una en su tiempo y estilo casos del enfoque hermenéutico-socializador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- de ALBA, A.
1988 - En torno a la noción de curriculum. México, Mimeo.
- BIRGIN, A. *et al.*
1992 Los docentes: su formación y su práctica. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- CELMAN de ROMERO, S.
1987 La tensión teoría- práctica en la educación superior. Santa Fe, Servicio de pedagogía Universitaria, Universidad Nacional del Litoral.
- CONTRERAS Domingo, J.
1987 De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. En Revista de Educación N° 282, pp. 203-231. Madrid.
- DAVINI, M. C.
1991 Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano. En Revista Argentina de Educación. Año 9 N° 15. Buenos Aires.
- DIFOCAD - PTFD
1991 Documento Base I - Programa de transformación de la formación docente. Buenos Aires, MCE- DIFOCAD.
- FRIGERIO, G. *et al.*
1992 Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Buenos Aires, Troquel.
- GIMENO, J. y PEREZ, A.
1988 Pensamiento y acción en el: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En *Infancia y Aprendizaje* N° 43, pp. 37-63.
- GIROUX, H.
1990 *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Madrid, Paidós/MEC.
- PEREZ GOMEZ, A.
1985 Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez. *La enseñanza: su Teoría y su práctica.* Madrid, Akal.
- PUIGGROS, A.
1990 Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Galerna.
- ROCKWELL, E.
1981 Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México. En Dialogando. Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar. Santiago, Chile.
- Yapur, M.C.
1989 Informe final del Subproyecto N° 11: Capacitación de docentes de educación media. Buenos Aires, MCE - BIRF.