

RED NACIONAL REDUC
XVI ENCUENTRO DEL ESTADO DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA:
3 y 4 de NOVIEMBRE DE 2005

La Formación Docente en cuestión: problemas y posibilidades

Autores: Graciela Di Franco; Silvia Siderac; Mario Mendoza y Norma Di Franco

Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria
Universidad Nacional de La Pampa
Gil 353 2º Piso (6300) Santa Rosa –La Pampa
Te: 54-2954-451655 Fax: 54-2954-433037
E-mail: iceii@fchst.unlpam.edu.ar; jsomacal@cpenet.com.ar; ssiderac@cpenet.com.ar
ndifranco@hotmail.com

Introducción

“Los modelos de profesores y metodologías de formación dependen de posiciones epistemológicas y del papel que se quiere que el profesor cumpla en el sistema educativo y en la sociedad” (Gimeno Sacristán, 1992:122).

En esta recomendación la Formación Docente exige una reflexión política.

Si bien esta temática es eje central de nuestro análisis en varios años de investigaciones¹, en este trabajo nos hemos centrado en aportes generados a partir de la investigación "El curriculum en acción y el lugar que allí ocupan los libros de texto".

En estos diez años de tarea investigativa la preocupación central ha radicado en pensar la docencia como un espacio de posibilidad, de transformación, de formación de ciudadanos capaces de intervenir en el mundo, en palabras de Pablo Freire. Es imprescindible analizar los ámbitos de formación, de impacto y el modo

¹ Las autoras de este trabajo nos hemos como codirectora e integrantes de proyectos de investigación que tienen a la formación de profesores como eje: "Las ayudantías como experiencias de inmersión educativa"; "Evaluación de calidad: Profesionalización docente y formación de docentes auxiliares"; "Evaluación de calidad: Formación docente y escuelas articuladas para la mejora" todos dirigidos por la Dra. Vilma Pruzzo.

de hacerlo es a través de la investigación porque esto -diría Stenhouse- es lo que hace mejor a los profesores en cuanto permiten que modifiquen su práctica.

Este trabajo se propone como escenario para discutir, reflexionar, volver a pensar algunas notas particulares de las investigaciones que involucran a nuestros propios graduados y alumnos y a nosotros mismos como docentes formadores respecto a las decisiones curriculares que se toman en el aula.

Hemos trabajado con docentes de Matemática e Inglés analizando sus niveles de autonomía en el aula-dado que el eje de la FD esta centrado en la formación de sujetos críticos- y se advierte en ellos una fuerte racionalidad técnica. Preocupados por esta sesión de poder nos pusimos a indagar cuánto de eso se aprender en la formación de grado.

Contexto de análisis

La Facultad de Ciencias Humanas –Sede Santa Rosa- ha formado 703 docente desde su creación (1971), en las áreas de: Literatura y Castellano; Historia y Geografía; Historia; Geografía; Letras; Inglés; Profesorado en Correlación. Los planes de estudios de 1971, 1976, 1981 y 1998 organizaron la formación que con distintas denominaciones prescribió salida profesional a profesores del nivel secundario y nivel superior (los tres primeros) y 3° de EGB y Polimodal después de la aprobación de la Ley Federal y Ley de Educación Superior. Los planes 98 se modifican como resultado del Programa de Mejoramiento de la Calidad Universitaria FOMEC promovido por el Ministerio de Cultura y Educación. Los Acuerdos A-11; A17 y A14, encargados de reglamentar la legislación vigente completaron el significado y sentido de la formación docente en cuanto a carga horaria, contenidos sugeridos, extensión de carreras, entre otros. Con esta modificación los planes, por ejemplo de la Carrera de Profesorado en Letras pasó de tener 33 materias en cinco años a 44 materias en 4 años y medio en el año 2003.

Mientras se modifican los planes en un contexto político muy próximo al modelo neoliberal, las cátedras que constituyen el área de Formación Docente utilizan

bibliografía que ponen al descubierto este sistema educativo que agudiza la desigualdad social y contraponen autores como Bourdieu, Althusser, Apple, Giroux, Bernstein, Freire, Mc Laren, perspectivas asociadas a la formación crítica, reflexiva, cooperativa, desocultando la ideología entramada en la teoría liberal, pensando en escuelas como esferas públicas desde donde generar resistencia en camino a la emancipación y justicia social.

Agente de lucha por el cambio social, formador de ciudadanos críticos, autónomo: este es el perfil docente deseado.

El problema: el currículum enseñado

En el 2002 iniciamos la investigación sobre el currículum en acción intentando explicar lo que sucede en el aula en clases de Inglés y Matemática (ámbito de formación de docentes del equipo de investigación). Grabamos clases, entrevistamos profesores, analizamos carpetas. De ese análisis pudimos advertir que los profesores no hacen un ejercicio de poder en el aula: la racionalidad técnica sostiene la práctica educativa.

De la triangulación de estas voces, clases y carpetas indagamos **Tratamiento de los contenidos**: qué conceptos se trabajan, la presentación de conceptos nuevo, cómo vincula los conceptos, se dan por sabidos, etc. **Actitud del docente frente a los contenidos**: los contenidos son presentados como provisionales, propios de una ciencia que se construye socialmente; o se presentan como verdades inamovibles y neutras; hay opiniones; diversidad de criterios; o perspectivas únicas, etc. **Fuentes de información**: se busca de donde prepara el profesor sus clases, que sugiere para el alumno, que otras fuentes consulta además de textos escolares; **Las actividades de enseñanza y aprendizaje**: en el análisis de las actividades desarrolladas en las carpetas se ha analizado la vinculación entre la teoría y la práctica a través del tipo de tarea, de consigna solicitada.

Los contenidos (conceptuales y procedimentales) en los casos analizados avanzan entre el vaciamiento y la sobreinformación; tan numerosos que resultan listados a adquirir, fuertemente fragmentados, alejados de la vida cotidiana de los sujetos, sin contextualizar, la selección, secuencia y organización de los contenidos vienen “dados” básicamente de los libros de texto y así pierden su

virtualidad educativa, no contribuyen a estructurar sistemas de pensamiento lo que debería generar especial preocupación en nuestra desigual sociedad. (Di Franco, Siderac, Di Franco, 2004)

También pudimos advertir que de los casos analizados el 81 % de los docentes manifiesta preparar sus clases utilizando libros de texto. El 19% restante explicita trabajar con otros materiales, más en estos casos se trata de otros textos que guardan la misma lógica.

Respecto **a la elección de los textos**, los docentes señalan distintos argumentos. En el 47% de los protocolos correspondientes a Inglés puede advertirse que la elección de los textos se hace en función de la tarea. El 54% de los docentes de Matemática los eligen porque tienen actividades. Es decir que para la mitad de los casos analizados la visión docente mantiene ingenuidad política, pierde de vista que los textos constituyen la mediación entre el contexto de producción y el de utilización de conocimientos (Bernstein, 1989) y prioriza en la elección cuestiones que no constituyen el sentido en sí del conocimiento escolar pero que sustituyen su lugar.

Respecto **al origen de los textos**, los docentes señalan la elección en función a la disponibilidad, al costo, al nivel. En esta categoría se han recuperado la opinión generada a partir de las condiciones actuales de desregularización del mercado editorial, donde sobreabundan los libros de textos y manuales que las empresas ofertan.

M. Apple (1993) señala que los libros de texto pueden ser analizados como mercancía. De este modo, los libros no son sólo creaciones culturales portadoras de ideas sino productos que deben ser exitosos en el mercado. Cuando esto ocurre, contribuyen a la dominación cultural para millones de estudiantes en todo el mundo, controlando económicamente la comunicación. En esta necesidad de instalarse masivamente en el mercado, los textos agudizan o promocionan pautas, códigos, valores y referentes, que sean percibidos como legítimos o imprescindibles para esa sociedad dejando usualmente fuera de consideración lo

que podría denominarse las voces no escuchadas, aquellas que no tienen injerencia en el poder.

Otra forma de argumentar las decisiones que se toman es a partir del nivel de los alumnos, argumento más de justificación que de posibilidad. No expresan que se puedan hacer determinadas tareas por el **nivel de los alumnos**, sino que lo manifiestan por la negativa *no puedo hacer tal cosa por el nivel de los alumnos*. Sirve además, como criterio de selección de materiales, *elijo en función del nivel de los alumnos*, como criterio de elaboración, *adecuo al nivel*. Sobre el total de los casos, el 65 % dice seleccionar los libros en función del nivel. En este hablar del “nivel”, como algo externo pero a la vez condicionante de las decisiones que el docente toma, se obturarían posibles espacios intersticiales de real involucramiento en la tarea.

El 85% de los docentes, además no consultan otros materiales, otras fuentes disciplinares o de formación docente para la preparación de sus clases.

Al detenernos en miradas políticas, epistemológicas, didácticas, discursivas (Di Franco, 2002) de los libros de texto aparecen ausencias muy fuertes:

*un formato o código en que se inscriben los contenidos que prescribe un modo de saber y de entender esos saberes, en palabras de Frigerio (1993)

*el conocimiento valorado responde a una cultura que impone sus modos de conocer y de vida: la construcción de ellos/nosotros. No hay que se distingan (mujeres, niños, pobres, ancianos, discapacitados)

*la ausencia de conflictos, la realidad se presenta sin fisuras.

* únicas miradas, únicas percepciones de únicas realidades.

Estos señalamientos se sostienen en abultadas listas de contenidos, altamente fragmentados y asegurando el alejamiento de la cultura de los sujetos. Todas notas que no permiten a los sujetos apropiarse de la cultura crítica y reflexionar sobre su cultura experiencial y mejorar así sus condiciones de vida.

Y nos preguntamos ¿por qué los profesores -en su mayoría graduados de nuestra facultad- no decidían que contenidos enseñar en el aula? ¿por qué esta sesión de poder a las editoriales? ¿por qué esta mirada ingenua sobre los contenidos,

materiales curriculares, libros de texto? ¿qué autonomía docente y criticidad profesional sostenemos en la formación de grado?

Y simultáneamente indagamos a los alumnos que están cursando sobre el poder sobre la práctica: es decir que si el rol que desempeñaban los graduados en el aula era el de técnico ¿cuánto de eso se aprende en la formación de grado?

El poder sobre la práctica: una mirada desde la formación de grado

“Los modelos de profesores y metodologías de formación dependen de posiciones epistemológicas y del papel que se quiere que el profesor cumpla en el sistema educativo y en la sociedad” (Gimeno Sacristán, 1992:122). El papel institucional que de forma dominante se da al profesor es el de **técnico** que trabaja con eficacia dentro de unas condiciones o realidad dadas.

¿Cuánto de este rol se aprende en la formación de grado?

La ponencia procura dar a conocer algunas de las representaciones que poseen acerca del poder sobre la propia práctica los futuros docentes que transitan la cátedra Currículum. El interés es relevante si se considera que:

- El docente va a intervenir en un “medio ecológico complejo, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la integración simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento, ni mediante recetas preestablecidas” (Doyle, 1990:98)
- La práctica es “una forma de poder, una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social” (Kemis, en Carr 1990:7).

Para conocer las creencias pedagógicas que se van construyendo sobre el poder y que sustentan a nivel subjetivo las propias prácticas se hace necesario

trabajar antes que la socialización laboral y la biografía escolar la formación de grado.

Previo a su ejercicio profesional, en la última etapa de formación de grado, los futuros profesores de las distintas disciplinas poseen una representación respecto de las decisiones en la práctica pedagógica ¿cuáles son? ¿qué condiciones contribuyen en la constitución de las mismas? ¿esa imagen que repercute en su futura autonomía cómo interrumpe o contribuye en procesos de deconstrucción de los esquemas de pensamiento empíricamente consolidados?

Del trabajo de campo aparecen en las prácticas y los discursos de los alumnos que se encuentran en 3er año o más de su carrera, legitimados, una serie de consideraciones pedagógicas estructuradas y estructurantes:

1- Los currículum son diseñados por expertos

La mayoría de los alumnos considera que quién decide qué se tiene que enseñar es el Estado a través de sus especialistas.

Los alumnos que hacen intervenir en un rol principal en la toma de decisiones a otros actores, tales como el docente, la institución escolar y el alumno, lo hacen sin hacer presente las contradicciones ideológicas que existen entre las clases institucionales diferentes.

....la decisión es compartida. En primer lugar el sistema educativo le ofrece al profesor una serie de contenidos. Este debe optar por aquellos que considere más apropiados y aplicarlos o enseñarlos en la clase... (testimonio 30)

La relación entre los agentes y el Estado es de adaptación y/o acomodación en tanto no aparece un cuestionamiento al cerco cognitivo que promueven los Estados que en gobiernos con democracia formal responden claramente a intereses de un determinado grupo social.

...los contenidos los decide el docente pero siempre acorde al plan de estudios de la materia a enseñar...(testimonio 12)

En algunos casos hay una subordinación de lo ideológico político a cuestiones vinculadas a la psicología evolutiva, se divorcia el conocimiento de esta última disciplina de su historia e historicidad. Consideran que el saber que proviene de la psicología es determinante para saber qué enseñar.

...la decisión de lo que se tiene que enseñar en le aula es del Estado y el profesor, considerando lo que le alumno necesita o puede aprender en el nivel que se encuentre...(testimonio 28)

Un grupo importante de alumnos divide los contextos de producción y reproducción del conocimiento, legitima el rol del técnico del Ministerio. Se observa que se le otorga a esta figura autoridad académica y pedagógica, son considerados intelectuales o especialistas del currículum. Este principio de autoridad va acompañada de una mirada aséptica, no se asocia a éstos con los intereses políticos que poseen y que terminan legitimando su lugar como agentes de la reproducción cultural.

...Los deciden los técnicos intelectuales designados por el Estado... (testimonio 39) ... los diseñadores especialistas de currículo del ministerio... (testimonio 41)

La naturalización del divorcio entre los contextos de producción y reproducción del conocimiento, que aparece en el discurso del grupo mayoritario de los futuros docentes, es funcional a la estrategia de controlar la práctica educativa en tanto impide su contradicción. Separar la teoría de la práctica impide tomar conciencia de la funcionalidad social del arbitrio cultural que se distribuye. La actitud delegativa que existe entre los docentes puede ser analizada desde estas estrategias. La lucha, la oposición y la resistencia no aparecen, ni como categoría moral ni como categoría ética .

2- En la práctica educativa son necesarios determinados ejes vertebradores, estos no son recursos para el trabajo de los contenidos, son el punto de partida para tal cometido.

El currículum implica un primer proceso de transformación del saber científico denominado transposición. El conocimiento erudito se transforma en sucesivos procesos de adaptación hasta convertirse en conocimiento aprendido. Esta transposición implica transformaciones sustanciales del conocimiento original. Entonces, si los docentes no someten a escrutinio crítico la enseñanza corre el riesgo de que la transformación sea procesada desde el conocimiento cotidiano y mantenga la ingenuidad que sostiene al poder.

Para la mayor parte de los alumnos el origen del conocimiento escolar se relaciona con el proceso de transposición del conocimiento científico, sin embargo no vinculan este proceso con la circulación del conocimiento, por lo tanto separan la transposición del proceso de la distribución social del poder. Se menciona una transposición ingenua y neutral.

... El origen del conocimiento está en la transposición didáctica, el saber científico que es elaborado por los científicos se transforma en saber a enseñar... (testimonio 16)... El conocimiento escolar procede de un proceso de adaptación y simplificación del conocimiento científico. Teóricos de la pedagogía y las distintas áreas disciplinares son los encargados de elaborar la síntesis y orientación... (testimonio 26)

En estas condiciones cuando intervienen las editoriales en el proceso de transposición del conocimiento la recontextualización no aparece como parte de la práctica docente. Por el contrario los libros de textos son considerados un instrumento crucial en la enseñanza, Mascaró Florit (1997:66) sostiene que para los docentes los libros de texto proporcionan las claves esenciales para llegar a dominar una materia, el saber y el saber hacer que la caracterizan.

La mirada de la transposición con un sentido ingenuo habilita en la subjetividad de los futuros docentes, por lo menos la necesidad y en muchos casos la dependencia respecto de "ejes vertebradores" para su práctica educativa, que terminan funcionando como mecanismos de control reduciendo la autonomía del docente.

Estos y otros acuerdos que se construyen durante la formación de grado se comportan como estrategias que posibilitan la construcción y el ejercicio de disposiciones para responder a las profundas ansiedades sobre el control, la autoridad y la identidad que se presentan a la hora de enseñar.

El docente en esas condiciones de formación construye, violencia simbólica mediante, un habitus para la puesta en acto, una disposición duradera: delegar el poder sobre su práctica, lo que desencadena desinterés y poco compromiso por lo que hace.

No tener control sobre su formación, tanto en la producción como en la forma en cómo se distribuye el conocimiento impide a los futuros docente la construcción de disposiciones de autonomía.

La apropiación del acto, recuperar el poder sobre nuestra acción, requiere el cuestionamiento, por su arbitrariedad, a la fuerza tradicional de la autoridad que impide percibir que "el mundo pertenece a todos aquellos que lo hacen y no solamente a personas particulares y privilegiadas" (Mendel,1996:74)

Para seguir pensando

La enseñanza es un espacio de poder que en manos de los profesores.

Nos preguntamos ¿Cómo explicitar la violencia epistémica de usos saberes no reflexionados? ¿cómo recuperar el control sobre el acto? ¿cómo repensar la posibilidad de una formación docente sobre la base de la autonomía docente?

Y recuperar así como nota preeminente del profesor "la capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante el autoanálisis sistemático, el estudio de la labor de otros profesores y el examen de las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula" (Stenhouse, 1975:144)

Bibliografía

- Apple, M. 1995. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires, Paidós.
- CHevallard, J. 1991. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique
- Carr, W. y S. Kemmis. 1993 *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- Castro-Gómez; S. 2000. *Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*.
- Di Franco, Siderac, Di Franco 2004. *La autonomía del profesoro frente al currículu*. Publicado en Actas del II Congreso de Enseñanza. Facultad de Ingeniería. Universidad de la República, Uruguay.
- Di Franco, Siderac, Di Franco. 2004. "El currículum enseñado y el lugar del conocimiento". Anuario 6, N° 6, 2004 –Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam ISSN N° 1514-6227
- Di Franco, Siderac, Di Franco. 2003. "El currículum en acción y el lugar que allí ocupan los libros de texto" Avance de investigación. Anuario V, N° 5, –Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam. ISSN N° 1514-6227, páginas 305 -310
- Frigerio, G. (comp.) 1991. *El currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Tomo I. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Gmeno Sacristan, J. 1989. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Akal Editor.
- Pérez Gómez, A. 1998. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Stenhouse, L. 1987. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Torres Santome, J. 1991. *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- Torres Santome, J. 1996 *Globalización e interdisciplina: el currículum integrado*. Madrid, Morata.