



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN
CIFE / REDUC
RED DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA @ARGENTINA
REDIN@

XVI ENCUESTO ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

"FORMACIÓN DOCENTE A DEBATE"

3 Y 4 de noviembre de 2005

Ponencia: *“Indagación de las tradiciones y tendencia histórico-pedagógicas que han influido en la configuración de las representaciones sociales de la formación docente en los diferentes momentos históricos y contextos socio-culturales”*

Autores: **Prof. Graciela Formento de Nader y Prof. Nora Rubano**

Institución de procedencia: UCA – Paraná

Temática a la que alude: Representaciones acerca de la Formación Docente.

Aspectos metodológicos: Investigación teórica.

Resumen de la Investigación:

Este encuentro se constituye en un significativo espacio para el debate de la problemática de la formación docente. Nuestra investigación desarrolla una indagación de las tradiciones y tendencias histórico-pedagógicas que han influido en la configuración de las representaciones sociales de la formación docente en los diferentes momentos históricos y contextos socio-culturales.

El objetivo central lo constituye el indagar cómo es el proceso de construcción de dichas las representaciones.

La categoría teórica central gira en torno a los procesos de construcción de las representaciones sociales sobre la formación docente, que se trabaja a partir del análisis de los marcos teóricos que sustentan esta investigación.

El argumento central en términos de resultados más importantes implica el análisis y profundización de este planteo en los diversos autores trabajados.

Las conclusiones traducen los aportes más relevantes del buceo teórico que clarifican la mirada interpretativa sobre este planteo.

Introducción

El objeto de estudio de nuestra investigación que se presenta lo constituye los procesos de construcción de las representaciones sociales acerca de la formación docente y las tradiciones y tendencias histórico-pedagógicas que han influido en su configuración en los diferentes momentos históricos y contextos socio-culturales.

La pregunta de la investigación se refiere a:

¿Cómo han influido en la configuración de las representaciones sociales de la formación docente las tradiciones y tendencias histórico-pedagógicas en los diferentes momentos históricos y contextos socio-culturales?

Los objetivos son:

- Indagar acerca de las tradiciones y tendencias histórico-pedagógicas que han influido en su configuración de las representaciones sociales de la formación docente en los diferentes momentos históricos y contextos socio-culturales.
- Repensar propuestas de posibles líneas de investigación que propicien la reflexión pedagógica y fortalezcan la formación docente.

La elección del tema responde a la inquietud de actualizar y profundizar acerca de las representaciones sociales sobre la formación docente en relación con el contexto en el que se configuran.

Se construye el objeto a partir de una serie de categorías teóricas previas. La elección de categorías teóricas que se presentan a continuación y que fueron seleccionadas en esta investigación teórica las consideramos claves ya que facilitan la comprensión de las representaciones sociales sobre la formación docente en relación con el contexto en que se configuran y constituyen el argumento central:

- ❖ Representación social.
- ❖ Formación docente.
- ❖ Tradiciones.

❖ Tendencias.

Capítulo I

1. Representación de la formación docente y contexto sociocultural

Para indagar acerca de marcos teóricos que abordan los procesos de construcción de las representaciones sociales sobre la formación docente es interesante analizar las tradiciones y tendencias histórico-pedagógicas que han influido en su configuración en los diferentes momentos históricos y contextos socioculturales.

A través de esta indagación intentaremos dar cuenta de cómo aquel *apóstol de la civilización* se fue transformando en un *profesional de la educación*, no como proceso individual sino visto como parte del proceso de construcción de un sujeto histórico social.

De allí, que consideramos significativo indagar acerca de los procesos de construcción de las representaciones sobre la formación docente que se explicitan a través de los aportes de los diferentes autores consultados en la presente investigación.

Consideramos fundamental referirnos brevemente acerca de la categoría representación.

La representación de un fenómeno es social en la medida en que es compartida por los miembros de un grupo. Es muy importante el requisito de que haya sido producida colectivamente, que cumpla una función de construcción de la realidad y también de orientación de los comportamientos. La representación social no sólo contribuye a hacer la realidad en la conciencia de los sujetos, sino que, en la medida que orienta los comportamientos individuales y colectivos, genera efectos sobre lo social.

Cada sujeto a través de todas sus experiencias construye sus representaciones psíquicas que son una articulación de lo imaginario, lo simbólico y lo real, lo inconsciente y lo consciente, lo interno y lo externo, lo pasado y lo futuro.

Las representaciones sobre la formación docente están consiguientemente ligadas a sus *imágenes*, sus deseos inconscientes de formación, sus fantasías de omnipotencia, de inmortalidad, de construcción, de destrucción, de culpabilidad, su narcisismo, sus deseos, sus realizaciones y frustraciones, sus imágenes internas, su historia escolar, sus imágenes interiorizadas de maestro.

Nuestras conductas que surgen de las representaciones están regidas por diferentes imaginarios sociales, a partir de los cuales se producen los valores, las apreciaciones, los gustos, los ideales que conforman una cultura.

El imaginario se relaciona con la imaginación, pero no es lo mismo. “La imaginación es una facultad psicológica individual que juega con las representaciones; las recrea, inventa otras realidades posibles (o imposibles). Es una actividad creativa del espíritu individual; es un cuestionamiento permanente de la realidad establecida.” (Díaz, E., 1998)

El imaginario, en cambio, no es la suma de todas las imaginaciones singulares. No es tampoco un producto acabado y pasivo. Por el contrario, es el efecto de una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales; interactúa con las individualidades. Se constituye a partir de las coincidencias valorativas de las personas, pero también de las resistencias. Se manifiesta en lo simbólico (lenguajes y valores) y en el accionar concreto entre las personas (prácticas sociales).

Los sujetos se expresan a través de sus conductas, aspirando a ciertos ideales o modelos que se consideran dignos de ser realizados. Esos paradigmas son las ideas que regulan la educación, las aspiraciones, las expectativas y los valores éticos, estéticos, económicos, políticos e incluso religiosos de una determinada comunidad. Por consiguiente, todas estas categorías no surgieron “mágicamente” sino que se gestaron en función del imaginario colectivo. De allí que existe una mutua implicancia entre valoraciones individuales y valoración colectiva. La materialidad del dispositivo imaginario reside en los efectos que logra sobre la realidad.

El docente, como sujeto histórico está influido por las prácticas sociales de su tiempo. Es un ser proyectado a lo social, pues es allí donde se convierte en sujeto. Sujeto plegado a un sistema de valores y supuestos de una tradición cultural. Es en ese escenario donde construye sus representaciones sobre el rol. Está influenciado por las prácticas sociales-discursivas de la época.

2. Tradiciones y tendencias que han influido históricamente en la configuración de la formación docente.

Una revisión de la Historia de la Enseñanza, muestra cómo se han ido configurando diferentes tradiciones que son el resultado de momentos históricos específicos. “Entendemos por tradiciones, configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas, al discurso y a las *representaciones* de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen se acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, este modo de percibir es lo que orienta las acciones”. (Diker y Terigi, 1997)

Históricamente han predominado modelos que se pueden identificar en distintos autores con designaciones tales como enfoques, tradiciones, concepciones o tendencias.

El enfoque práctico-artesanal, la tradición normalizadora-disciplinadora, la tradición economicista, el enfoque técnico-academicista, la concepción personalista o humanista, el enfoque hermenéutico-reflexivo.

Los precedentemente mencionados, representan distintas visiones de la tarea docente y por lo tanto diferentes concepciones acerca de la formación. En la cotidianeidad institucional las decisiones no se toman adscribiendo de manera explícita a una determinada tradición, sino que el funcionamiento es *más sutil*. Muchas veces priorizamos lo prescripto desde el sistema siendo muy difícil desinstalar lo ya naturalizado. Sólo partiendo de la reflexión acerca de cuál es la teoría en que se fundamenta la práctica, desnaturalizando supuestos y prejuicios que la sostienen podemos develar las distintas visiones de la formación docente.

Consideramos interesante analizar brevemente los modelos mencionados a los efectos de poder visualizar los supuestos que subyacen en las tradiciones formativas predominantes y que han influido fuertemente en la construcción de las representaciones del docente.

En el enfoque práctico-artesanal presentado por Diker y Terigi, la enseñanza es considerada como una actividad artesanal; es un oficio que se aprende. Se aprende a ser docente, enseñando. Supone la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas desarrollado históricamente por el colectivo docente y transmitidos a través del funcionamiento de la institución.

Esta postura es coincidente con lo que sostiene Pérez Gómez (1995) “Dentro de este enfoque se concibe la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado, y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz”.

Con relación a esto Fullan y Hargreaves (1992) sostienen que: “El conocimiento profesional, por tanto, es el producto de un largo proceso de adaptación de la escuela y de su función educativa al contexto social y a su función de socialización. El conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes”.

Teniendo en cuenta el carácter inevitablemente ideológico, ético y político de toda intervención educativa, es necesario destacar la orientación conservadora implícita en dicho enfoque, por cuanto supone la reproducción de hábitos, ideas, valores y comportamientos personales y sociales consolidados y legitimados por la forma peculiar de la estructura social y la configuración ideológica y cultural dominante.

Aquí, se puede evidenciar como la formación docente goza de escasa autonomía, convirtiéndose en mero reproductor de las presiones socializadoras del contexto social en general y del escolar en particular.

La tradición normalizadora-disciplinadora: acentúa el moldeamiento de la persona del docente con el objetivo de su normalización. Se vincula históricamente con el surgimiento de las Escuelas Normales en nuestro país que surgieron con el mandato de formar al maestro en el prestigio simbólico y el valor social de la profesión. Se revaloriza al maestro como un agente civilizador y un activo combatiente contra la barbarie. Los procesos formadores deben reunir dos requisitos:

- a) tiene un valor disciplinador
- b) está legitimado en base al carácter científico de los conocimientos pedagógicos que transmite.

La tradición academicista según Diker y Terigi prioriza un conocimiento sólido de la asignatura que se enseña; siendo la formación pedagógica desvalorizada. Esta tradición ha resurgido en nuestro medio, últimamente a causa del debate sobre vaciamiento de contenidos de la escuela. Históricamente vinculada a la formación docente para la escuela media, ha llegado a constituir un discurso hegemónico para la formación docente de todos los niveles.

El enfoque técnico-academicista de las mismas autoras, distingue una diferencia significativa entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, siendo éste una aplicación del primero.

Se centra la mirada en la preparación técnica del docente para la programación y en menor medida en su capacitación para el manejo de los nuevos recursos de enseñanza.

Estos dos enfoques, son abordados por Pérez Gómez(1995) en forma integrada pues considera que su explicación sobre el desarrollo del conocimiento experto es finalmente convergente y conforma una amalgama difícilmente disociable. Sostiene que en ambos se establece una clara diferencia entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico visualizándose una obvia subordinación de éste a aquél. “El conocimiento experto no surge

pues de la práctica del docente, sino que se deriva desde fuera y se aplica en la intervención técnica, de una manera cuanto más previsible y mecánica mejor.”

Como vemos el docente en esta perspectiva es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados. De allí, que no necesita acceder al conocimiento científico, sino dominar las rutinas de intervención técnica que se derivan de aquél.

En todo caso, por lo que se refiere a las consecuencias e implicaciones en la concepción del conocimiento experto y la autonomía profesional, tanto el enfoque artesanal como el técnico-academicista conducen a planteamientos compatibles y convergentes.

Para comprender mejor lo dicho precedentemente, resulta interesante aportar que, en las sociedades industriales avanzadas (donde se respira y se difunde una concepción mercantilista de la vida y los intercambios sociales, una imagen del éxito y del progreso como resultado de la intervención técnica y eficaz a corto plazo y una idea positivista de la producción, legitimación y utilización del conocimiento, que ignora la singularidad epistemológica de los fenómenos y procesos sociales así como el carácter ético, político, inacabado y contingente de las formaciones humanas), el aprendizaje artesanal de la profesión docente, a través de intercambios espontáneos en la escuela, supone, al igual que en la perspectiva técnica, la asimilación de los postulados tecnológicos que dominan la cultura social.

Es decir, la socialización profesional y el aprendizaje del oficio docente en la cultura escolar actual, dominada por el espíritu tecnocéntrico de la sociedad industrial avanzada, supone un apoyo y un refuerzo de la concepción técnica e instrumental.

“El problema con esta perspectiva que promueve la racionalización en la enseñanza es que tiende a ocultar el contenido político de los problemas instructivos, debajo de una máscara de decisiones técnicas acerca de los medios más efectivos para promover determinados objetivos y finalidades”(Labaree (1992) en Pérez Gómez).

La concepción personalista o humanista, sostenido por Diker y Terigi, en contraposición con la formación tecnológica, centra la formación en la persona del profesor como garantía de futura eficacia docente. Concibe la formación como *un proceso de construcción de sí*, en el que el recurso más importante es el profesor.

Aunque existen coincidencias con otros paradigmas, lo peculiar de este enfoque es que pone el acento en la afectividad, las actitudes, el cambio personal en la formación del profesor.

Enfoque hermenéutico-reflexivo, de las autoras mencionadas precedentemente, parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinada por el contexto y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El conocimiento que se requiere del agente es emergente, generado en el propio escenario. El docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en “sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia” (Remedi, citado en Edelstein, 1996: 84)

Se advierte una total coincidencia con lo sostenido por Pérez Gómez quién además plantea que el docente debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. Asimismo sostiene que el medio en el que interviene el docente es un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones.

El conocimiento útil y relevante, adecuado a esta concepción de la práctica educativa vincula necesariamente los dos términos del dilema: la sensibilidad experiencial y la indagación teórica. “ El conocimiento emergente es el resultado de la investigación fluida y cotidiana sobre las peculiaridades singulares de la situación concreta, utilizando como instrumentos y herramientas conceptuales, siempre provisionales, todo el bagaje intelectual que la experiencia propia y ajena y el saber público de la ciencia, la cultura y las artes, pone a disposición de la comunidad en cada época histórica”.

Consiguientemente, el conocimiento profesional del docente es evidentemente un conocimiento experto. Si se apoya en la reflexión compartida y en la comprensión situacional puede considerarse el mejor conocimiento disponible para esa práctica concreta porque se ha generado no sólo sobre el análisis de la situación concreta, sino porque también es el resultado de la interacción entre la comprensión y la acción que mutuamente se potencia.

El docente se mueve constantemente en el terreno de los valores y de los conflictos por la repercusión moral y política de sus prácticas.

Para comprender el sentido y legitimidad de la autonomía profesional del docente, además de clarificar la naturaleza y génesis del conocimiento experto, útil y relevante del docente hay que entender la función social y educativa de la escuela y su relación con el control democrático.

3. Educar-Misión-Apóstol – Profesional

A partir de este análisis de tradiciones que han influido históricamente en la configuración de la formación docente, resulta interesante visualizar las *representaciones* que tanto la sociedad como los propios docentes han tenido acerca del mismo, las que han ido sufriendo avatares, según el momento histórico. Sólo una visión a largo plazo nos permite encontrar el sentido de las diversas imágenes, -desde el maestro-sacerdote-apóstol, maestro-profesional. Los docentes son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas.

En este sentido, Tenti Fanfani (1989) sostiene que el momento fundacional de la formación docente se caracteriza por una tensión muy particular entre dos paradigmas: el de la vocación y el apostolado versus el del oficio aprendido. Lo que distingue al momento del origen es precisamente la lucha entre estos dos polos que remiten a intereses prácticos y a lógicas discursivas específicas. Se configura entonces una imagen ideal del maestro que coloca a la *vocación y las cualidades morales* en el primer lugar, luego el dominio del método y por último la sabiduría, entendida como *conocimiento de los contenidos de las ciencias particulares que el maestro tiene que inculcar en los aprendices*. La *convivencia contradictoria* de elementos distintivos constituye la particularidad de la formación docente.

Liliana Sanjurjo y María Teresa Vera (1994) sostienen al respecto: “Fueron muy fuertes también, algunas *representaciones* generalizadas acerca de la docencia que tuvieron que ver con momentos históricos del país en general, de la docencia en particular, *representaciones* que todavía hoy tienen peso: el docente *apóstol*, reemplazada por la imagen del docente como *técnico* en la década del 60 y superada por la concepción del docente como *profesional* de la educación en los convulsionados años 70. Es tiempo, y estamos en condiciones de hacerlo, de revalorizar nuestra formación docente. Debemos tratar de reconstruirlo a partir de un estilo profesional que incluya y supere los modelos anteriores, rescatando nuestra ‘*expertez*’.”

A mediados del siglo XX, se experimenta una fragmentación entre los docentes por diferentes causales, entre ellas podemos señalar:

- ❖ Los docentes titulados (maestros normales) y los no titulados (maestros prácticos)
- ❖ Entre los docentes nacionales (Ley Lainez) y los provinciales. Esto ocasionó la desigualdad entre las escuelas: el edificio, los programas de estudio, la

dependencia del Consejo Nacional o Provincial de Educación, el escalafón, el salario. Si bien las dos eran escuelas públicas, eran distintas.

- ❖ La diferencia jerárquica entre maestros y profesores, como una diferencia clasista.
- ❖ Reaparece una nueva y vieja diferenciación entre los docentes titulados o de carrera y los técnicos o idóneos. Esto se visualiza al surgir en la década del 40 modalidades como la Educación Técnica y Formación Profesional, que priorizan lo práctico.

Estas fragmentaciones múltiples influyen en las representaciones del rol docente a lo que habría que agregar la manipulación política de los cargos docentes.

Capítulo II.- Tradiciones más consolidadas en nuestro contexto histórico

Es este capítulo es fundamental retomar el planteo respecto a las fragmentaciones que sufrió el sistema educativo y consecuentemente sus actores fundamentales, los docentes, focalizando ahora la atención en las características más significativas del Desarrollismo y del Neoliberalismo.

1. Desarrollismo

Es interesante recuperar, en la reseña histórica, que estamos analizando el movimiento del Desarrollismo, que se inicia a mediados del 50; influyó en el sistema educativo llamándose: “Desarrollismo Pedagógico”. La educación asume la función de motorizar la evolución de los procesos sociales, en tanto factor de desarrollo económico y mecanismo de transformación social.

Se busca *superar el atraso latinoamericano* viendo a la educación como una herramienta fundamental de la formación de los soportes humanos. El discurso pedagógico fue meritocrático:

- ❖ Rendimiento escolar
- ❖ Fomentar niveles de competitividad aumentando la eficacia del sistema en función de formar recursos humanos de alta productividad.
- ❖ La educación se convierte en *inversión* capaz de producir el capital humano que acompañará el proceso de introducción de capitales extranjeros contribuyendo a aumentar su rentabilidad.

Surgen programas propiciados por la ALPRO (Alianza para el Progreso, liderado por el presidente Kennedy) como ser: “desarrollo de comunidades” que apunta a movilizar la base

social hacia las metas del desarrollo. Así se organizan social, económica y culturalmente comunidades campesinas, indígenas, urbano-marginales que, desde la antropología social norteamericana se las denomina “cultura de la pobreza”.

El desarrollismo se instaló en el sentido común de la docencia como impulso renovador que recreaba vínculos entre la escuela y tareas como la formación de identidades culturales, la difusión de un modelo civilizatorio, la distribución homogénea de saberes y la incidencia en los procesos socioeconómicos.

La Conferencia sobre Crisis Mundial de la Educación llevada a cabo en Virginia durante octubre del 67 señala las siguientes recomendaciones:

- ❖ Lograr mayor eficiencia en los sistemas educativos.
- ❖ Aumentar la productividad docente rediseñando nuevas formas superadoras del binomio maestro-alumno compatibilizándolo con la calidad.
- ❖ Priorizar el uso de la tecnología educativa y el planeamiento como método central a fin de racionalizar al máximo los recursos disponibles.
- ❖ Recurrir a la colaboración exterior para el asesoramiento técnico y la ayuda financiera.

Esta modernización tecnocrática constituye la punta del ovillo de las concepciones neoliberales que hoy se materializan como modelo en el mundo occidental.

2. Neoliberalismo

Continuando con esta línea de análisis, nos referimos al Neoliberalismo profundizando en el impacto en el sistema educativo y en los procesos de construcción de las representaciones acerca de la formación docente.

Se visualiza una modificación del rol del Estado, readecuando el marco jurídico a las relaciones de poder ya consolidadas en la estructura social caracterizada por la concentración y la fragmentación social.

Al cambiar la etapa de acumulación por el proceso actual de transnacionalización del capital financiero, el modelo de Estado de Bienestar aparece caro, ineficiente y sin sentido para el poder. Los grupos concentrados de capital necesitan redefinir las funciones estatales para poder aumentar o sostener sus niveles de rentabilidad y de eficiencia. Desde la lógica de los circuitos económicos financieros deben desembarazarse de las funciones económicas que anteriormente residían en el Estado, como es el educativo y que no están directamente al

servicio de las necesidades del capital y ajustar su nivel de gasto. Es decir, un Estado que gaste menos y que beneficie más directamente a los capitalistas.

El neoliberalismo va a servir de argumento ideológico a este proceso de desestructuración de los Estados de Bienestar o compromiso y posterior construcción de Estados Neoliberales.

2.1. El modelo neoliberal en la economía

Amalia Homar (1998), investigadora comprometida en la defensa de la escuela pública, sostiene que el modelo neoliberal en la economía se caracteriza por:

- ❖ “ Desmantelar la democracia de manera de dejar en el vacío las demandas sociales
- ❖ Desmontar la democracia de manera que no sea posible construir sujetos sociales que puedan modificar el orden existente, para que no escapen a la disciplina del mercado. Consideran que las medidas son válidas “per se”, por ser tomadas por un gobierno formalmente elegido. No da lugar a la oposición y sustituye la voluntad general por el control de los medios de comunicación.
- ❖ Descentralizar el poder a fin de neutralizar la capacidad de organizar; la descentralización; busca desarticular las organizaciones sindicales y estudiantiles y por ende, los aparatos de las instituciones nacionales que las sostienen.
- ❖ Privatizar no sólo las empresas económicas en manos del Estado sino traspasar servicios públicos a la iniciativa privada y los sistemas de *educación*, salud y vivienda. También los sistemas de circulación y comunicación (transporte, carreteras, correo, telecomunicaciones, etc.)”

Esto lleva a la negación del sujeto, su palabra, su deseo y su temporalidad. En este contexto todo está regido por las leyes de la eficacia, no quedando lugar para el reclamo del espacio personal: adaptación a las leyes del aparato y de la administración, a las exigencias burocráticas de horarios, de disciplinas y de reglamentaciones crecientemente impersonales. El mundo de la producción es la negación de las posibilidades de la imaginación y del placer y, por lo tanto de la interacción comunicativa, aquella que no esté regida por las necesidades de la eficacia y lo pragmático. Esto influye considerablemente sobre las representaciones que los docentes tienen de su rol, convirtiéndose en un “engranaje de una máquina”.

La centralidad y el protagonismo que los organismos financieros internacionales fueron cobrando en el escenario mundial durante los últimos años, especialmente el impacto que la acción de los mismos ha tenido para los países del Tercer Mundo, constituye una de las características más salientes de esta nueva hegemonía.

Ejercen actualmente una función político-estratégica fundamental en los procesos de ajuste y reestructuración neoliberal que están siendo llevados a cabo en la Argentina, entre otros países de Latino América.

La reducción del gasto público ha sido acompañada de la implementación de un riguroso programa de privatizaciones, no sólo de las empresas productivas del Estado, sino también del sistema de seguridad y bienestar social y de una progresiva transferencia a los usuarios de los costos vinculados a su financiamiento.

Las políticas sociales son así pensadas como un componente indisoluble de los procesos de reestructuración económica y diseñadas desde la óptica de un exacerbado reduccionismo tecnocrático. Todo asunto referido a cuestiones de política social se limita a la aplicación de la lógica costo-beneficio y al énfasis en la necesidad de considerar como prioritaria la obtención de una creciente tasa de retorno a los recursos invertidos

2.3. Las Políticas educativas y el neoliberalismo

El programa de la reforma apunta a volver a centralizar los rubros de mayor incidencia en el control ideológico y político del sistema educativo nacional y deja librado a las provincias aspectos referidos al financiamiento. Así, hoy la educación desde la reforma, asume atributos históricamente defendidos por los docentes pero vaciados de su contenido y significado.

La hegemonía neoliberal busca redefinir los modelos educativos y la formación docente. El sistema educativo de mercado debe restringir la distribución de los conocimientos para legitimar la *exclusión*. La educación, despojada de su valor cultural, se limita a la idea de servicio. El conocimiento se privatiza; ya no es un derecho sino un bien de consumo para quien pueda pagarlo.

Desde el discurso oficial, desde el discurso del poder, se intenta corregir y actualizar la escuela a partir de un nuevo modelo, el empresarial, que se sustenta en reglas técnicas y acciones estratégicas. Su propósito es generar una “nueva escuela” que sea funcional al actual modelo de capitalismo salvaje y exclusión social.

Como trasfondo de todas estas implicancias está la sociedad industrial que hace de la producción y productividad (y por ello a su vez del consumismo) no sólo su motor, sino a la vez su ideología intrínseca, que parece justificar ese desarrollo tecnológico por sí mismo. Es en el interior de estas necesidades productivas que influyen en la construcción de las representaciones sobre el rol docente al conducir a un control de los sujetos, para que estos se ciñan dócilmente a las disciplinas y automatismos que el mundo tecnologizado exige.

Una mirada retrospectiva permite advertir de qué modo las políticas de Estado en educación se plasman en la formación de los docentes. A lo largo de la historia se configuraron distintas tradiciones. Las instituciones de formación docente registran en su interior huellas del pasado, rasgos de prácticas que tuvieron sentido en otros momentos históricos, pero al mismo tiempo, se encuentran interpeladas por un escenario social, económico y cultural radicalmente distinto de aquel para el cual fueron creadas inicialmente. Se presentan entonces múltiples desafíos

Capítulo III:

Posturas críticas como alternativas superadoras.

Si bien las tradiciones histórico –pedagógicas, desarrolladas en el capítulo I de la presente investigación, han direccionado la historia de la formación docente y consecuentemente han influido en la configuración de los procesos de construcción de las representaciones sociales de la formación docente, existen otras tendencias, no consolidadas en tradiciones, pero que dan cuenta de posturas críticas que intentan búsquedas de caminos alternativos.

Según María Cristina Davini (1997) “Dichas tendencias, sin embargo, circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes aunque sin plasmarse en planes concretos de formación. Realizando un análisis desde la lógica de las relaciones de poder, podría decirse que estas tendencias representan proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas. Se apoyan en propuestas más emancipadoras, que el pensamiento pedagógico contemporáneo ha construido para la escuela, la enseñanza y la formación de los docentes”.

Si bien existieron algunos intentos de instrumentar acciones superadoras, no han logrado generar programas concretos de formación de grado de los docentes con perfiles curriculares propios.

Davini (1997) menciona experiencias que se realizaron en nuestro país durante las décadas de 1920 y 1930 de la Escuela Activa, cuestionando el positivismo pedagógico que se consolida con el normalismo. No se constituyó como corriente homogénea.

Más allá de estos intentos, las tendencias alternativas han convivido dentro de mensajes y prácticas contradictorias.

En la Argentina y en diversos países de América Latina, las tendencias alternativas se desarrollaron generalmente al margen del aparato formal de grado, a través de proyectos de perfeccionamiento de docentes voluntarios o autogestados.

Muchas veces, estas tendencias alternativas adoptan la forma de talleres docentes de enfoque participativo. Lamentablemente muchas de estas experiencias, al no ser registradas, permanecen como no documentadas en la bibliografía.

Los talleres de educadores nacen como propuestas de perfeccionamiento, cuyos ejes centrales lo constituyen la investigación social y el aprendizaje grupal. Coincidiendo con Batallán (1985) el objetivo del taller de educadores es trabajar conjuntamente en la producción de conocimientos acerca de su propia práctica y de la realidad en la que están inmersos.

Estos talleres de educadores han alcanzado un desarrollo importante presentándose como una alternativa a las tendencias tecnocráticas.

Continuando con este planteo, en la década del 80 la formación de los docentes se inscribió en esta óptica participativa y de transformación de la práctica. En este período se produjo una expansión de los debates en torno a la necesidad de superar la fase crítica de la educación y de formular propuestas de acción que permitiesen construir una nueva escuela, comprometida con la democratización social y cultural.

Esto generó un importante debate en la búsqueda de la democratización de la educación. Un lugar significativo ocuparon las discusiones sobre la formación de los docentes, alcanzando en algunos momentos la polarización de discusiones.

Es interesante mencionar, coincidiendo con el planeo de Davini (1991) que define, dentro de estas posiciones, dos tendencias que se destacan: Una es la que pone el acento en la *pedagogía crítico-social de los contenidos*. Esta tendencia pone el acento en la recuperación de los contenidos significativos en la enseñanza, desde un enfoque de crítica social e histórica, apuntando a la transformación de la realidad social. Dentro de esta postura crítica el docente es el de mediador entre el material formativo y los alumnos, contextualizando críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza.

La otra tendencia es la denominada *pedagogía hermenéutico-participativa*. Esta se centra en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, tanto en la revisión crítica de la organización institucional escolar como en los rituales de la clase, las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos y la estructura internalizada en los docentes como producto de toda una historia de formación. Cumple un papel significativo en esta tendencia la crítica que el docente realiza al sistema imperante, referido a las relaciones sociales en la práctica escolar, el verticalismo, la pasividad, las formas latentes de discriminación. Lo interesante de esta postura superadora es intentar modificar las prácticas de modo que los docentes aprendan a pensar por su propia cuenta para que formen, a su vez, sujetos pensantes, libres y solidarios (Díaz Barriga, 1988, en México; Nosella, 1983, en Brasil).

Estas tendencias no consolidadas en búsqueda de caminos alternativos se han visto obturadas por el triunfo de las políticas de globalización de las economías. La pedagogía crítico-social de los contenidos ha quedado absorbida por acuerdos de actualización de los contenidos de los documentos curriculares, recuperando rasgos de la tradición académica. Mientras que la pedagogía hermenéutico-participativa ha desaparecido de la agenda educativa, a través de un proceso de reforma del sistema en el que los docentes se preguntan de qué se trata.

Es interesante mencionar en la presente investigación teórica, como tendencias no consolidadas, las experiencias realizadas en la ciudad de Paraná, en la cual participamos activamente, a través del Programa de Transformación de la Formación Docente. En 1991 se inicia a través de la DIFOCAD el PTFT (Programa de Transformación para la Formación Docente) Esta experiencia generó una importante movilización de los docentes, a través de la cual se inyectaron “renovados aires”, que dieron cuenta de la necesidad de los cambios en los institutos formadores de docentes. Lamentablemente este Programa fue interrumpido a causa de la transferencia de dichos institutos a la provincia.

Es fundamental buscar un espacio institucional de reflexión entre grupos de docentes, ya que sólo reflexionando sobre nuestras prácticas podemos pensar alternativas superadoras.

Capítulo IV

Conclusiones

Los diferentes aportes brindados por el marco teórico analizado iluminan la mirada interpretativa sobre esta problemática.

A través de este buceo teórico intentamos analizar cómo las tradiciones y tendencias histórico-pedagógicas en los diferentes momentos históricos y contextos socio-culturales han influido en los procesos de construcción de las representaciones sociales sobre la formación docente, dejando improntas difíciles de revertir. Esto sucede porque los sujetos seleccionan, comprueban, eliminan, reagrupan o transforman los significados a la luz de la situación en que se encuentran y en función de los propósitos de su acción.

El docente, como sujeto histórico está influido por las prácticas sociales de su tiempo caracterizado, en este momento, por lo azaroso; anticipándose escenarios posibles. De allí la necesidad de desentrañar *lo obvio y el enigma* de las demandas desde lo explícito y desde lo implícito, logrando una apertura a un conocimiento pedagógico que favorezca el análisis reflexivo sobre las representaciones de la formación docente.

Asimismo es interesante destacar que las representaciones se consolidan y modifican a través de un proceso de interpretación subjetivo. Esto es significativo porque permite comprender la compleja red de factores que condicionan el proceso de construcción de las representaciones de la formación docente.

Se abre entonces un espacio para revisar nuestras representaciones y sus procesos de configuración desde una reflexión crítica.

Esta experiencia provocaría, obviamente, una intensa movilización emocional, por lo que requiere una actitud de apertura.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ❖ DIKER, Gabriela, TERIGI, Flavia (1997). **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**. Piados Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
- ❖ DAVINI, María Cristina (1995). **La Formación Docente en Cuestión: política y pedagogía**. Piados. Buenos Aires.
- ❖ EDELSTEIN, Gloria (1995): **Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia**. Edit. Kapeluz. Buenos Aires.
- ❖ GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1993) “**Comprender y transformar la enseñanza**”. Ediciones Morata. Madrid.
- ❖ HOMAR, Amalia (1998): “**El Modelo Neoliberal y Las Políticas Educativas**”. Secretaría de Educación. AGMER. Paraná..
- ❖ SANJURJO, Liliana Olga y VERA, María Teresita (1994): “**Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior**”. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.

- ❖ GALLARD, María Antonia: **Guía para la formulación de los proyectos de investigación.**
- ❖ RODRÍGUEZ GOMEZ y GIL FLORES (1996): **Procesos y fases de la investigación cualitativa.** En: **Metodología de la investigación cualitativa.** Editorial Aljibe. Archidona. España.
- ❖ BERTAUX, Daniel y JICK, Todd : **Metodología de investigación educativa.**
- ❖ TAYLOR, S. Y BOGDAN R.(1984): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Editorial Piados. BsAs.
- ❖ SCHUSTER, Félix (1992): **El método en las ciencias sociales.** Centro Editor de América Latina.

