

DE LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE O DE LAS PROMESAS INCUMPLIDAS

Lic. Susana BARCO de SURGHI¹
Prof. Teresa IURI²

RESUMEN

El presente trabajo se centra sobre el lugar preponderante de las "prácticas de enseñanza" en la formación docente; el recorte que de las mismas suele hacerse; el lugar "residual" que tradicionalmente se le ha otorgado; la perspectiva técnica desde la que suele abordárselas.

A partir de los resultados de una investigación sobre docentes principiantes y apelando al concepto de "conocimiento de oficio", se procura plantear una alternativa que involucre el tránsito entre el período de formación académica y la inserción en el mundo laboral docente, para generar posibilidades de formación permanente en que los docentes tengan oportunidades de diseñar y ejecutar sus propias propuestas. De este modo se atendería a la singularidad de las necesidades de los grupos de docentes, que no pueden ser homogeneizados por el mero expediente de elaborar para ellos propuestas de "actualización y o capacitación" unívocas.

Las líneas aquí desarrolladas apuntan a: que a partir de grupos de docentes que analicen en conjunto sus propias prácticas, que reflexionen sobre ellas y enriquezcan los análisis con la inclusión de aspectos teóricos pertinentes, puedan detectar problemas y elaborar soluciones en conjunto. De esta forma se contribuirá a que la formación permanente deje de ser la mera sucesión de cursos diversos.

Palabras Claves: práctica docente; práctica social; conocimiento de oficio; formación permanente; docentes principiantes.

Of permanent teacher training and development or of unfulfilled promises

ABSTRACT

The present work is centered on the predominant place occupied by "classroom-teaching practices" in teacher training and development, on the cut-downs to which they are often subjected, on the "residual" character traditionally granted to them, and the technical perspective from which they are usually approached.

The results of a research project on beginning teachers being the starting point and the concept of educational "know-how" being appealed to, an alternative is here proposed that involves a passage from academic formation to insertion into the educational job market which generates permanent training opportunities that allow educators to design and execute their own proposals. Thus, different teaching groups' needs would be met in their uniqueness - needs that cannot be satisfied through the mere implementation of unifying or homogenising teacher-development programmes.

The research lines here developed are aimed at achieving that groups of educators analyse their own practices, that they reflect upon them and enrich the analyses with the inclusion of pertinent theoretical aspects in order to jointly detect problems and elaborate solutions. In this way, important contributions are made for continuous training and development to cease being a mere succession of diverse courses.

Key Words: teaching practice - social practice - professional "know-how" - continuous teacher training and development - beginning teachers.

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.N.Co. Facultad de Ciencias Humanas. Irigoyen 2000. Cipolletti. Río Negro.
E-mail: sbarco@ciudad.com.ar

² Profesora en Pedagogía. Magister en Didáctica (UBA). Actualmente se desempeña como Profesora e Investigadora del Área de Didáctica en el C.U.R.Z.A. de la U.N.Co.. Es integrante desde 1996 del equipo de investigación dirigido por la Profesora Susana Barco.
Dirección: Dorrego N° 708 (8500) Viedma - Río Negro.
E-mail: tiuri@uncoma.edu.ar

La Formación Docente,- entendida como continua y no restringida a las formaciones de grado- es desde ya un problema vasto y complejo del cual, en el presente trabajo, se efectúa uno de los múltiples recortes posibles. Desde una mirada panorámica sobre la mayoría de los planes de estudio en vigencia para la formación de docentes -pertenezcan dichos planes a establecimientos terciarios no universitarios o a la propia universidad- se advierte el lugar "residual" asignado a la práctica, con las consecuencias que ello implica.

Se observa luego cómo, aunque en los tramos de formación de grado se enseña que la formación docente debe ser continua, permanente y fundada en la reflexión sobre la práctica,

las posibilidades que ello ocurra naufragan ante las ofertas remediales, yuxtapuestas y pensadas desde equipos técnicos, que vuelven homogéneas las realidades escolares y a los docentes, a quienes se oferta pero no se consulta.

Sobre los adelantos de un trabajo de investigación en curso sobre realidades y demandas de docentes "principiantes" (Iuri, T. en curso), se observan coincidencias interesantes que se asientan en la necesidad de establecer articulaciones entre la formación de grado y la realidad cotidiana de las escuelas, que expresando muchas veces una racionalidad técnica, no dejan de valorizar los aportes teóricos. Uniendo estos resultados con consideraciones conceptuales acerca del "conocimiento de oficio", se plantean sugerencias acerca de cómo encarar una formación permanente que supere aspectos negativos que se consignan en el trabajo.

De promesas e incumplimientos

La importancia de la Formación Docente Permanente tiene su justificación en sí misma si pensamos a la enseñanza como una actividad social sometida, como otras, a cambios constantes. Los nuevos contextos sociales, las identidades sociales cambiantes y difusas, el corrimiento del Estado del cumplimiento para con sus deber de garantizar el derecho a la educación, las presiones de los organismos internacionales que proveen financiamiento; los avances científicos y técnicos y las políticas de distribución del conocimiento (en el que se incluye el conocimiento pedagógico), el cambio de las funciones que se acuerdan a la educación; la propia identidad docente en permanente cambio y constitución (aunque como se señala en Birgin, A; Duschatsky y Dusel 1998), la misma aparece sujeta a continuidades y rupturas de los sentidos que históricamente la caracterizaran) contextúan- entre otros aspectos, dicha formación. Esta incompleta enumeración la realizamos al solo fin de poner, una vez más de relieve que, para quienes nos ubicamos en una perspectiva didáctica,¹ resulta imposible referirse al tema sin relacionarlo con el currículo, los docentes, las escuelas, y las políticas a las que se ven sometidos, toda vez que suponer que lo didáctico excluye lo contextual y dentro de ello lo político, es una ingenuidad que ya pocos sostienen.

En el marco del establecimiento y consolidación de políticas neoliberales, cuando se busca convertir a los campos de producción y distri-

bución simbólica en homólogos del "mercado" con sus reglas, y a aceptarlo como la única realidad posible - idea ésta tributaria del pensamiento único -; cuando el conocimiento es tomado como un bien de intercambio, muchos de los que llevamos recorrido ya un trayecto de formación docente, sufrimos cierto desconcierto, no exento de preocupación y responsabilidad por lo que hacemos. Esta inquietud responde a lo que (Tadeus da Silva, T. 1998) denomina el pensamiento *pret-a-porter*, generado por funcionarios, investigadores, referentes teóricos (muchos de ellos captados o cooptados), quienes ofrecen, a modo de nuevo catecismo de preguntas y respuestas, la descripción de males, responsabilización de culpas y ofrecimiento de soluciones adaptativas al llamado nuevo orden mundial. Con ello pretenden resolver el desconcierto, tranquilizar la preocupación, restablecer la calma y borrar el desasosiego para suscitar un pseudoconsenso, una aceptación de propuestas presentadas como "las únicas posibles". Afortunadamente, no siempre lo logran.

En este marco y desde otra perspectiva, se asiste a procesos tan importantes como aquellos a los que alude Contreras, (1999), cuando advierte que ante lo que estamos es *"no sólo ante nuevas regulaciones, sino ante nuevos patrones de regulación, los cuales operan tanto mediante modos formales de gobierno, como a través de las prácticas, las retóricas y los saberes que proporcionan nuevas legitimidades y sentidos a la educación y al trabajo en ellas"*. La propuesta *pret-a-porter* cobra desde aquí nueva significación.

Así, en una interrelación dinámica, no en cadena secuencial, se advierte que los modos de producción simbólica crean las condiciones donde se generan los contextos sociales, y en su interior se conforman los procesos reproductivos y la representación del mundo. Generadores y generados en este proceso, producimos y adjudicamos significados y sentidos al mundo, somos productores - productos de los mismos y en la dinámica de poderes que ello induce, podemos gestar espacios de poderes desde los cuales proponer visiones y sentidos diferentes. (Bourdieu, P.) Estos procesos son hoy re-vistos desde las constituciones inconclusas, inacabadas y proyectuales de las identidades y su consecuente inclusión/exclusión de la consideración social hegemónica, también cambiante por tratarse la hegemonía de un proceso y no de un producto.

Muchos interrogantes y algunas repuestas

A este punto podemos echar una mirada sobre los currículos de formación docente, centrandó la atención en un aspecto clave de los mismos, el *practicum* según numerosos autores (Schon, 92, entre otros) que en nuestro medio se conoce como las "prácticas de la enseñanza", como un territorio delimitado dentro del mapa curricular, de cartografía precisa y delimitada. Este espacio resulta paradigmático para comprender el *código curricular*, pensado desde (Lundgren, 1994) como el conjunto de principios según los cuales se configura la selección, organización y métodos de transmisión del currículo, en otras palabras, el código curricular permite "ver" racionalidad y la lógica que configura el currículo, no sólo en su forma documental sino en la estipulación y ordenamiento de los espacios de las prácticas sociales - instituidas e instituyentes - que lo actúan.

Esta práctica, que tradicionalmente ocupa el lugar de las últimas asignaturas de los planes de estudio de formación docente para cualquier nivel del sistema educativo, fue calificada, por su concepción, como lugar *residual* (Barco, S. 1997). Su topogénesis no es casual: pensada desde el lugar de "lo teórico primero, lo práctico después", como espacio de ilustración de la prescripción emanada de lo teórico, aparece como "banco de prueba" de unas habilidades para la enseñanza, estipuladas desde una modélica prescriptiva. Pero, al mismo tiempo, se supone que la habilitación legitima al nuevo docente a ejercer su tarea como tal en realidades concretas. ¿Qué tipo de aproximación a ello ha tenido en la llamada "formación inicial"? ¿Y si se ha producido, qué mediación de lo teórico ha operado con anterioridad a su concreción? ¿Se lo ha preparado para una observación como *interrogante* o como *constatador* de la existencia de lo que la teoría configuró como existente? ¿Qué pro-

ceso se realiza luego con lo obtenido en la observación, y quiénes intervienen en él: un docente con sus alumnos, varios docentes con ellos, se involucra o no a los "observados", o éstos sólo hablan desde lo registrado? ¿Se construyen o imponen sentidos y significados desde lo observado? ¿Sólo se ha "observado" la clase? ¿Es que ella constituye TODA la práctica docente para la que se dice preparar? ¿Lo observado, es lo "real"?

En un trabajo anterior² se ha formulado un aluvión de interrogantes, procurando poner sobre el tapete el código curricular que opera en tantos de los planes de estudio actuales, incluyendo por igual selección y demarcación de espacios curriculares, tanto como procedimientos al uso, formas de enseñar a percibir y pensar algunos de los múltiples aspectos de la tarea educativa. El procedimiento empleado no ha sido casual ni retórico, sino que ha procurado "desnaturalizar la mirada" sobre lo cotidiano, casi obedeciendo un mandato brechtiano de volver visible lo invisible, posibilitando "ver", desde una mirada distinta lo que la cotidianeidad opaca. Y esto no es fácil ni banal: ya (Wittrock, 1989, citando a Kluckhohn), plantea el siguiente aforismo: "El pez sería la última de las criaturas en descubrir el agua".

No se plantea así una "crítica" a los diseños actuales desde la autoridad del que habla, sino que se abren interrogantes que, en todo caso, habilitan a mirar de otra forma, desde otros lugares, posibilitando al escucha la formulación de sus propias respuestas, sus propias críticas,



Roxana Mángano

como un intento de ir instalando un modo de la reflexión y no la sustitución de un modelo por otro.

En el ámbito español los condicionamientos institucionales que se presentan al practicante durante su formación inicial han sido investigados, entre otros, por (Pérez Gomez, A, 1996)³. De este estudio se desprende que la Práctica lleva a una socialización prematura en la que se estimula a imitar y reproducir aquellas prácticas y comportamientos que se consideran mayoritariamente como exitosas en el aula y la escuela, por lo que no sirve como espacio de experimentación y reflexión sino de reproducción, en detrimento de otras alternativas socializadoras que permitan la posibilidad de contrastar, reflexionar y elegir.

De ahí que Perez Gomez (1996) resalta al mismo tiempo tanto la exigencia ineludible de la práctica en la formación docente, como el peligro de su enorme poder socializador. Esta forma de la socialización opera como rasero adaptador — en sentido pasivo— del practicante a los modos y prácticas de la docencia vigentes.

Mirando para adentro

Propositadamente, desde el comienzo se ha hecho referencia a los “docentes que forman docentes” involucrando en ello por igual a dos instituciones: los Institutos Terciarios no Universitarios y las propias Universidades. Esto es así, porque en general las críticas más acerbas han recaído sobre los Institutos Terciarios, dejando sin análisis a la universidad como formadora de docentes.

Hasta hace poco tiempo la Universidad ha funcionado en muchos aspectos como un cuerpo opaco. Es reciente, por ejemplo, la realización de Encuentros que ya llevan dos ediciones (95 y 97) patrocinadas por la UBA, titulados La Universidad como Objeto de Investigación. En algunos terrenos, como el histórico, político y económico, existía ya en el país tradición de investigación al respecto. Pero lo que aparece como “novedoso” es que la mirada se vuelva sobre las formas del enseñar, el aprender y lo curricular al interior de la propia universidad. En una presentación anterior (BARCO, S:98), desde el título se aludía a esta carencia, que más de una vez desautorizó a los docentes universitarios frente a sus colegas de otros niveles del sistema, y ese título fue “Currículos Universitarios de Formación Docente:... o de la viga en el ojo propio”.

Ya no se trata de revisar sólo desde una institución de formación docente, con una mirada a su interior, sino más bien plantearse la responsabilidad —necesariamente compartida desde distintas instituciones involucradas en la formación de docentes—. Para todas ellas son válidos los interrogantes y señalamientos realizados, aún considerando que no son idénticas, que poseen historias, trayectorias, tradiciones diferentes, (aunque nada habilita a pensar que tienen jerarquías distintas que puedan autorizar una dependencia o subordinación de unas a otras). Son interrogantes y señalamientos válidos, en tanto abren la mirada a repensar la tarea de formación docente, para desde la singularidad de los Institutos de Formación Docente y de las Universidades, confluir a un debate entre pares, en un marco de relaciones horizontalizadas, cooperativas y solidarias, para desde allí plantearse la formación permanente como un *continuum*, toda vez que el ser docente es un proceso de realización permanente, no sujeto a determinaciones cronológicas, pero sí con singularidades establecidas por los contextos históricos e institucionales en los que nos toca actuar como partícipes —constructores de esa historia y de esas instituciones—.

De saberes, carencias y certificaciones

En el marco de esta consideración es que se pueden formular algunos cuestionamientos a las formas hasta ahora imperantes en nuestro sistema educativo para procurar la formación continua de los docentes. Desde largo tiempo ha, la misma ha tenido lugar bajo el formato de cursos —últimamente también seminarios y talleres— ofrecidos por distintas instituciones del Estado o privadas. Las críticas a este sistema, en vistas a la fragmentación de conocimientos que conlleva y por el carácter credencialístico que le fue conferido por la asignación de puntaje o créditos (según las versiones) por el propio sistema educativo, no es novedosa y hace tiempo que se viene enunciando. En muchos casos, estos cursos han operado como “actualizadores” referidos a un área de conocimiento; en otros como proponentes de soluciones remediales de problemas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas, y planteados como capacitación. Cualquiera de las formas aludidas han sido propuestas desde “otros”, unos “otros” investidos de autoridad por su carácter de “expertos en” y han actuado como “oferta” en un mercado de acreditaciones, dejando al “consumidor” en la

aparente libertad de elegirlos o no, ya que, como se ha advertido, el docente actuó presionado por demandas de puntaje para acceder o sostener puestos de trabajo, por lo que esta libertad se convirtió en "pseudol". En los últimos años y a raíz de la Reforma Educativa generada en nuestro país, estos cursos han proliferado y el valor credencialístico se ha intensificado. (Birgin, A:99)

Lo que se está tratando de poner de relieve es que la generación de estos cursos queda, en este modelo, colocado en el lugar de la mirada de funcionarios y/o expertos, quienes establecen lo que el docente necesita para continuar su formación. La de la experticia es una mirada posible, pero cuando se convierte en la única, da lugar a la pregunta acerca de qué dicen los propios sujetos docentes respecto de sus necesidades y dónde se habilitan espacios para sus demandas al respecto, porque si están ausentes, se los está confinando, una vez más, al lugar de "sujetos desinenciales".

Así, el modelo de capacitación más afianzado ha sido el que podría denominarse "remedial", y esto ha definido un esquema, basado en cursos similares a otros tipos de estudios o capacitación de otros profesionales, sin profundizar en cómo puede cambiarse el comportamiento profesional de los docentes y si esto puede hacerse sin cambiar las condiciones materiales (lamentables, como es bien conocido) en las que ejercen y con la ilusión que ellos traducirán los cursos teóricos a su práctica. Nada más alejado de la realidad.

El rol docente no se ejerce en el vacío sino en un marco institucional y organizativo, social y culturalmente condicionado, y como cualquier grupo de profesionales, los docentes muestran diferentes niveles de compromiso y vocación; parten desde diferentes puntos de desarrollo profesional y no todos tienen la misma voluntad de cambio respecto de sus prácticas. De ahí que no es posible plantear la capacitación al margen del contexto profesional y de los propios docentes.

Por otra parte, aún la capacitación debe responder a un plan orgánico con orientación estratégica -no puede limitarse a una colección de cursos- para poder medir sus resultados.

¿Es posible plantear la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización docente en servicio como una instancia de desarrollo profesional y no como una estrategia para suplir los baches de la formación inicial y para suplir "carencias" que se consideran como tales sólo en

momentos de cambios o reajustes del sistema educativo o del currículum?

Otras ideas tales como las del "profesor-investigador", "el docente como profesional reflexivo", "los docentes como intelectuales transformativos", fundamentan perspectivas alternativas tanto para la formación inicial como para la formación permanente de los docentes.

"Un modelo de perfeccionamiento apoyado en la metáfora del desarrollo más que en el relleno de la carencia es coherente con esta perspectiva específicamente cognitiva y liberadora". (Gimeno Sacristan, J:97).

Este modelo alternativo plantea una relación teoría-práctica que supera el "aplicacionismo". *"Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse, ellos mismos, en intelectuales transformativos". (Giroux, H. 1990)*

La reflexión del docente sobre la realidad de las prácticas es sustantiva, en tanto sin ella tiende a reproducirlas acríticamente, y si no toma conciencia de lo que hace y cuáles son los supuestos, creencias, conocimientos y saberes que las fundan, no comprenderá cuáles son y dónde están los obstáculos para removerlos. Ahora bien, siendo la práctica docente un caso particular de las prácticas sociales, al ser desarrolladas por los integrantes del sector docente en su conjunto, no es posible sustituir la reflexión aludida por la autoreflexión. La reflexión así pensada, cobra sentido en la reflexión con otros, que no puede ser instalada a *posteriori*, sino en el propio curso de la formación inicial, desde el análisis reflexivo de las propias prácticas del enseñar y el aprender...a ser docentes. Es en este sentido que la idea de formación permanente se convierte en un *continuum*, no en una adición de tramos sucesivos, sino en un entramado de modos de concebir y enfocar el proceso de constitución en docentes, siempre inacabado.

Investigaciones, nuevos estudios y propuestas

La práctica docente es un caso particular de las prácticas sociales a las que Langford caracteriza del siguiente modo: *Las prácticas sociales, a diferencia de las meras acciones, sólo pueden entenderse bajo el criterio público o social en el cual adquieren significación. Hablar, pues, de prácticas es hablar de procesos públicos donde determinadas actividades se constituyen y definen socialmente. En el caso de la*

enseñanza, significa su reconocimiento como acción institucionalizada, con un contenido y un significado históricamente gestado y públicamente debatido. Langford, 1993 (citado por Contreras, 1997)

Así entendidas, surge otra pregunta más: ¿Cuál es el debate actual acerca de las mismas? Y ante su ausencia, podemos escuchar qué dicen los docentes en ejercicio?

En esta oportunidad queremos aproximar la profundización de la mirada⁵ desde los propios docentes sobre algunas de estas cuestiones relacionadas con su formación y su práctica. El recorte está hecho sobre un sector de los docentes, los docentes principiantes de educación básica, (denominados así los que tienen hasta 5 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia) La información básica ha sido obtenida a través de entrevistas amplias y en profundidad, en el marco de una investigación en curso⁴, de la que recortaremos algunos aspectos seleccionando las expresiones de los entrevistados para hacer "oír sus voces".

Una síntesis del perfil del docente principiante muestra que es un maestro joven, predominantemente femenino, que ha finalizado sus estudios en los últimos tres años en Institutos Terciarios no universitarios. Más de la mitad poseen otra formación superior, ya sea completa, incompleta o están cursándola actualmente. Ocupan el cargo como suplentes y se distribuyen por igual en todas las escuelas urbanas, ocupando, mayoritariamente los cargos del primer ciclo de E.G.B. Minoritariamente son nacidos en la ciudad en la que se realiza la investigación (Viedma, capital de Río Negro)

De los 58 docentes encuestados, posteriormente fueron entrevistados 14. Se entrevistaron 11 mujeres y 3 varones. se indagó sobre diversos aspectos que nos interesaban. El material recogido a través de las entrevistas constituye una fuente riquísima de información, pero en esta ocasión nos interesa destacar las perspectivas en torno a 1 La formación que les brindó el profesorado y la relación que establecen entre la misma y sus prácticas actuales, 2 Los circuitos formativos que construyen en este período. Del análisis del conjunto de las entrevistas realizadas se desprende que la totalidad de los docentes entrevistados se manifiestan conformes con su formación de grado⁵.

Se analizaron las preguntas referidas a la formación docente y referencias a otras cuestio-

nes, pero que remiten a la formación. Poniendo su formación de grado en relación con la práctica profesional, la consideran como una base muy importante aunque insuficiente; ("es todo un conocimiento de lo que se ve en la práctica", "estoy conforme, lo que pasa que nunca es suficiente"; "Considero importante la formación. La valorizo porque te permitió llegar adonde estás, y ahora la experiencia. A veces te pasa que decías "esto para qué me va a servir" y ahora ves que sí, que fue útil". (Ent. 2). No obstante aparecen demandas que son coincidentes con las registradas por otros trabajos de investigación (Alliaud, A. 1990-1998; Davini, M.C., 1997) fundamentalmente referidas a:

a) Cuestiones didácticas. - "Hay que revisar los profesores dentro del Instituto que tengan una dedicación fuerte a las didácticas de las materias". (Ent.3)- "... mucha irregularidad en Didáctica y Foniatría". (Ent. 1)- "Mucha teoría y poca práctica. Sociales y Naturales vimos mucho contenido y poca didáctica. Fundamentos y Didáctica General que nos enseñen a manejar el currículo, hacer planificaciones, anuales, bimestrales, diarias..."

Si bien en los documentos persiste un itinerario formativo con un espacio relevante para la dimensión didáctica y otro para la dimensión disciplinar, los docentes principiantes acusan una notoria falta de aquella. Las opiniones registradas no hacen sino confirmar lo que hace ya tiempo se conoce a nivel internacional:

"De todos modos, la búsqueda de un punto de equilibrio óptimo entre competencias disciplinarias y competencia pedagógico-didáctica ha representado durante las últimas dos décadas una de las problemáticas sobre las que se ha centrado el debate educativo (Ghilardi, F., 1993)⁶

b) Cuestiones administrativas: ("preparar los actos", "las carteleras", "hacer actas", "hacer un informe". - "Aprender a hacer un registro... el otro día vino una nueva y le pasó lo mismo". (Ent.11).

c) Situaciones cotidianas con los chicos y en la Institución. - "Te llenan de teoría, de libros y de materiales para leer, y por ahí cuando estás frente al grado; cómo afrontar problemas de aprendizaje, cómo afrontar problemas de conducta, no saber como llevarlo..." (Ent.2)

Si bien se argumenta que la formación es "demasiado teórica", no se advierte una desvalorización de la teoría por el hecho de ser tal, más bien se visualiza un reclamo por la falta de rela-

ción de la teoría con las situaciones que han debido enfrentar en la práctica o por su incapacidad para dar respuesta a los problemas de la práctica. La relación teoría/práctica, es otro de los temas centrales tanto en la tarea de los docentes como en su formación de grado, fuente de un complejo debate entre los especialistas del campo de la formación. Las discusiones son numerosas y no corresponde aquí un análisis que recupere los múltiples planteamientos. Tal vez convenga que destaquemos que el espacio de Práctica de la Enseñanza, aparece en los planes como el "apropiado" para resolver la cuestión.

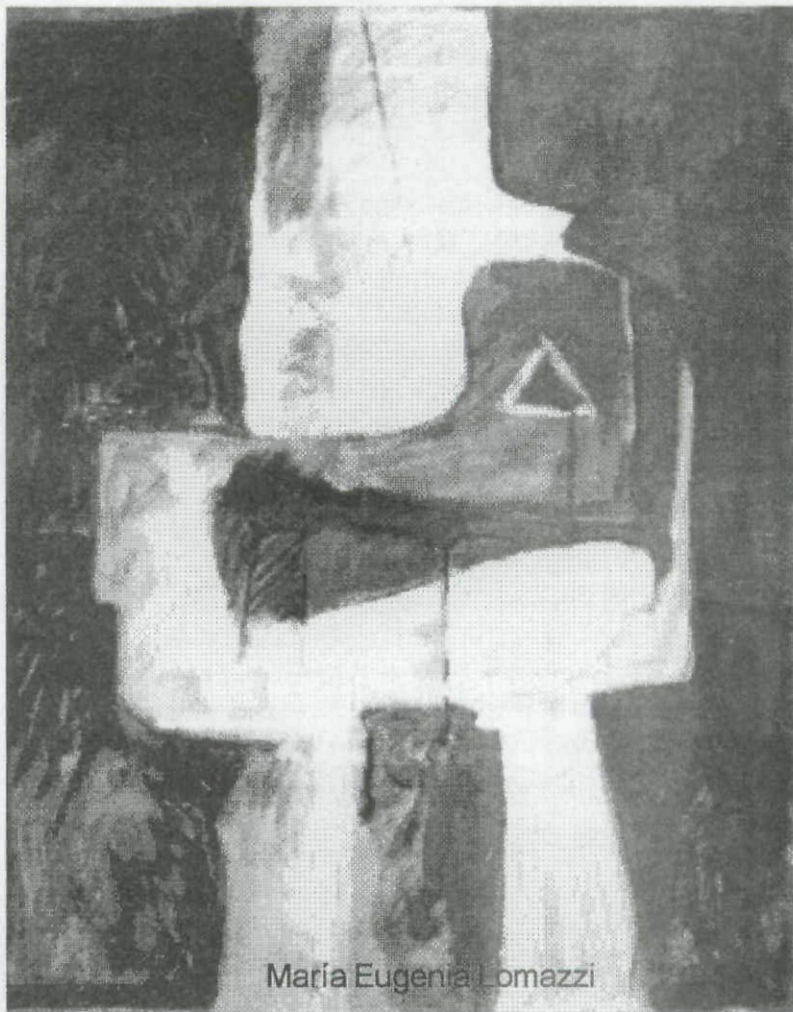
d) En relación a la Práctica de la Enseñanza los principiantes acusan el haberse centrado en la fase interactiva "dar clase" y descuidar las otras fases: la planificación y la evaluación.

Se desatienden otras tareas cotidianas en la vida de la escuela: reuniones y entrevistas con padres; participación en proyectos institucionales; confección de legajos, informes, planillas. - "La parte de diagnóstico no la sabemos... Otro caso es la evaluación. Evaluación no hay criterios, nadie enseña a evaluar cada uno lo hace de acuerdo a su criterio. Se vió lo teórico..." (Ent. 10)

e) Necesidad de mayor contacto con la realidad y con los alumnos desde el principio. - "La diversidad de los chicos. Nos preparábamos para un tipo de pibes y después hay diversidad de todo tipo y no tenés armas". (Ent. 12)

Sólo uno de los entrevistados -varón- profundiza las críticas en la ausencia de enfoques teóricos y críticos - "La parte de formación como alguien que va a dar conocimiento. Faltan autores como Paulo FREIRE, con una visión crítica de la educación, de lo que toda la gente habla con superficialidad... me faltó en el Instituto. Más versiones sobre la educación, el alumno, frente a la sociedad". "El debate como metodología... no había debate sobre la Ley Federal, teniendo en cuenta el dilema que después se instaló en la sociedad... íbamos a encontrar ese dilema y no tuvimos puntas para tomar posición..." (Ent. 12)

El reconocimiento de la insuficiencia de la formación de grado o la falta de "formación prác-



María Eugenia Lomazzi

tica" en las Instituciones formadoras, puede ser la determinante que los egresados no vuelvan a la misma. Sólo una de las entrevistadas manifestó hacerlo: - "En el Instituto es una carrera corta. Te dan herramientas. No me despego del Instituto, siempre vuelvo, me da sustento, apoyo. Es donde veo más fundamento. De la Dirección también. (Ent. 6)

No obstante la mayoría de los entrevistados concurren o han concurrido a la misma Institución de la que proceden para cursar otras carreras afines que allí se dictan.

Es interesante destacar que los docentes principiantes reconocen la necesidad de la formación permanente. En las entrevistas, varias de ellas plantean la continuidad de la formación docente como una responsabilidad personal. - "Uno se recibe y empieza a estudiar y dije: Yo quiero ser buena maestra. Voy a poner todo de mí, no me voy a quedar y por eso vine a Viedma. El Instituto fue una buena base. Y decir ahora depende de mí". (Ent. 6)

No se advierte un interés muy significativo

por los cursos de perfeccionamiento, sean de la Red Federal o no. Son evaluados algunos como "buenos" y otros "no tanto", pero que en general adolecen de las mismas insuficiencias que la formación de grado: falta de relación con la realidad y las situaciones de la práctica. En el primer año de ejercicio profesional, manifiestan no sentir la necesidad de hacerlos y prefieren abocarse de lleno al ejercicio profesional. Para los que tienen más antigüedad se añade la necesidad de hacerlos **para la obtención de puntaje o créditos requeridos por el sistema**. Esto muestra un modo más de instalar una concepción individualista y competitiva del docente y sus prácticas.

Los docentes principiantes organizan su propio circuito de capacitación, cursando las carreras de Nivel Superior y Universitario que ofrece la zona, o bien lo han hecho en su lugar de origen. Once de los entrevistados han cursado o cursan actualmente carreras que consideran enriquecen su formación docente; y no lo hacen para cambiar de profesión. Las elegidas son:

- Psicopedagogía: *"para tratar problemas de aprendizaje"* y *"para profundizar en educación y la parte social"*, *"para llevar la realidad del aula y entenderla desde la teoría"*; *"para aprender los enfoques críticos de la Pedagogía, la Sociología y la Psicología"*, son algunos de los motivos indicados.

- Retardo Mental: *"para trabajar con los chicos integrados"* y *"con dificultades de aprendizaje"*.

- Profesorado en Letras: *"porque me faltaron contenidos y metodologías para el 3er. Ciclo"*.

- Profesorado en Nivel Inicial; *"para entender mejor a los de 1er. ciclo"* (se denuncia una dedicación fuerte en la Formación de Nivel Primario al 2do. y 3er. Ciclo).

- Fonoaudiología, *"porque pensaba que podía ayudar a los chicos con problemas"*. (*Manifiestan enfrentar problemas de dicción, pronunciación etc. en los alumnos de 1er. Ciclo*)

Es evidente que estas elecciones están estrechamente relacionadas con las situaciones particulares que han debido enfrentar en la práctica, pero también subyace a las mismas una concepción de lo que la práctica educativa es, y de cómo y desde dónde se desea intervenir.

De esta primera aproximación a los datos empíricos podemos extraer algunas conclusiones: **1** Los docentes principiantes están conformes con su formación de grado, aunque la evalúan como insuficiente por los motivos ya expre-

sados. **2** Tanto la Práctica como el ejercicio profesional- si bien los consideran relevantes- tampoco les resultan suficientes para formar el pensamiento pedagógico necesario para desarrollar la práctica profesional. **3** Tienen conciencia de la necesidad de la formación permanente. **4** Están abiertos a la orientación. **5** Eligen sus propias vías de capacitación, y esto revela un pensamiento abierto, inquieto, diversificado, crítico; preocupado por entender los problemas que la práctica pedagógica les plantea, y por generar estrategias de intervención. **6** Aparentemente no están captados aún por la cultura escolar dominante.

Esta caracterización del docente principiante no puede obviarse si se quieren pensar estrategias de formación en servicio, no masivas sino atendiendo a los particulares requerimientos formativos que tienen los grupos de docentes según los años de ejercicio y experiencia laboral. Somos conscientes que nos hemos basado —en buena parte— para realizar nuestras propuestas, en un estudio local, referido a maestros en ejercicio. No obstante, y sin pretender realizar generalizaciones incorrectas, uniendo estos resultados a la abundante bibliografía respecto al tema de formación de docentes (algunos de cuyos textos se citan en la bibliografía que acompaña a este trabajo), creemos que pueden diseñarse alternativas que básicamente apuntan a considerar a la práctica docente como práctica social y a reconsiderar tanto las necesidades de los docentes— expresadas en sus propias voces— como los modos del conocimiento que le son propios.

NUEVOS ESTUDIOS

En sus prácticas, el docente va generando conocimientos, desarrollando formas de pensamiento. Siguiendo a Angulo Rasco, F. (1999), se considera la existencia de varias líneas de investigaciones que han indagado, desde distintos marcos teóricos y con diferentes metodologías, ambos procesos, así como han destacado diferencias entre los modos de organizar los conocimientos correspondientes a docentes con diferente experiencia docente, distinguiéndolos en principiantes, expertos etc...

Una línea ha indagado *sobre* el conocimiento práctico del docente, en tanto que otra que ha considerado el conocimiento personal práctico, se plantea interrogantes *desde* el conocimiento del docente, y aunque aún reviste características controversiales, se podría pensar en una síntesis

contenida en el llamado *conocimiento de oficio del docente* en el que se reúnen y amplifican, de modo comprensivo, la variedad de conocimientos que los docentes poseen. Este conocimiento sintetizador es caracterizado como producto de la interacción de conocimientos derivados de la formación teórica y los generados en la interacción con el medio escolar. Ambos no se presentan escindidos, sino que el primero se transforma en la experiencia de la práctica docente. **Este conocimiento, que no es conservador del oficio de enseñar sino que lo transforma, surge de la reflexión sobre las prácticas, siendo dicha reflexión el dinamizador del conocimiento.** Aún más: el oficio al que alude este conocimiento, no es un conjunto de habilidades técnicas, sino que conlleva asignaciones de valor a lo que se enseña, y siendo asimétrica la relación del docente con el alumno, la selección de procesos que el docente realiza, materializa en ellos criterios éticos que presiden su relación con el alumnado. El autor de referencia, concluye por señalar cuáles son los conocimientos compendiados en el de oficio: 1) conocimiento representación de la materia; 2) conocimiento de los procesos de enseñanza; 3) conocimiento elaborado de la interacción entre representación del contenido de la materia y la acción práctica; 4) conocimiento valorativo; 5) esquemas de actuación y comprensión.

Por detrás de todos ellos, aparece la reflexión, que es a partir de la cual se generan los mismos.

Los resultados obtenidos hasta el momento en la investigación (Luri, T.: op.cit) dan cuenta que las características constitutivas de este pensamiento de oficio está presente en el docente principiante, en forma fragmentaria o escindida. El conocimiento de oficio mantiene una relación de elaboración más que de

aplicación sobre el conocimiento académico y la práctica, pero al parecer, el principiante mantiene separados ambos dominios del conocimiento.

Si bien el grado de elaboración práctica entre su conocimiento académico y la experiencia práctica en la enseñanza es incipiente, hay un reconocimiento del valor de ambos. Esto nos plantea aún algunas cuestiones: ¿Se advierten diferencias entre los grados de elaboración del conocimiento de oficio entre los mismos principiantes? ¿De qué depende? ¿Es posible estimular la elaboración del conocimiento de oficio? ¿Por qué vías? ¿Depende para su construcción exclusivamente de los años de experiencia docente que posea?

Propuestas

Esta sucinta referencia a las investigaciones en torno al conocimiento del docente, se ha hecho en función de, conjuntándola con la investigación e interrogantes anteriores, sugerir algunas formas y direcciones en que podría moverse una construcción de algunas alternativas -no las únicas posibles-.

Este tramo ha pretendido mostrar que el conocimiento del docente no se elabora desde

una mera acumulación acrítica, circunstancial y fragmentada de informaciones, habilidades y conocimientos, obtenidos en su formación de grado y en los cursos de capacitación, sino que demanda de transformaciones que operan en su práctica y desde ella, siendo las prácticas las que posibilitan la reflexión. Sin embargo, estos procesos no son lineales, acumulativos y de progresión creciente. Suponen conflictos, estancamientos, retrocesos, reconfiguraciones, que mucho tienen que ver con las particulares condiciones en que las prácticas tienen lugar.



"Mujeres" Myrna D'Atri

Los docentes de un nivel determinado del sistema educativo se enfrentan cotidianamente con problemas en las aulas, que son compartidos por otros docentes, a veces de la misma escuela, a veces porque involucran campos de conocimientos disciplinares comunes y los obstáculos para su enseñanza, y otras veces porque determinadas características del alumnado crean dificultades que exceden los límites de un establecimiento.

Es posible que de continuar con esta vía de indagación a través de cuestionarios, inventarios, entrevistas, etc., adecuados, se pudiera hacer un relevamiento más amplio de dificultades de distinta índole que experimentan los docentes en sus prácticas cotidianas. Pero la dificultad es un síntoma de un problema: si quienes comparten dificultades pueden reunirse para recortar el problema de origen, dejando hablar a sus propias prácticas y a los conocimientos y saberes que en ellas se producen; buscar en el grupo y con el grupo que se haya constituido los recursos necesarios para, si no obtener una solución cerrada y definitiva de la cuestión, al menos generar vías de indagación, exploración y propuestas tentativas que resulten adaptables a las características de cada establecimiento. Si este accionar no se reduce a un procedimiento endogámico y fenoménico, seguramente en algún momento se demandará de textos u otros recursos, como así de personas (aún expertos) para buscar un avance, generar una propuesta, iluminar una zona de la práctica desde una/s perspectivas teóricas distintas o desconocidas. Se destaca este aspecto de recurso a las teorías, ya que no se está propiciando un ensalzamiento de la experiencia docente y del sentido común, obviando los alcances de los marcos interpretativos de los docentes y su incidencia en la percepción y construcción de la realidad del aula.

La insistencia en plantear la cuestión de las prácticas puede llevar a pensar que sólo nos preocupa la enseñanza identificada con el *cómo enseñar* de raigambre técnica, dejando de lado la cuestión de las disciplinas a ser enseñadas, sus contenidos y el propio sentido de la enseñanza. Nada más alejado de nuestra perspectiva. En los tramos iniciales de este trabajo, se aclaró qué entendíamos por la tríada didáctica, en la que el contenido ocupa un lugar relevante, sobre el que es necesario suscitar tanto reflexiones como debates. Las nuevas propuestas curriculares diseñan un nuevo mapeo de los conocimientos a

ser enseñados, una reconfiguración de las tradicionales disciplinas escolares —en todos los niveles del sistema educativo—, unos agrupamientos diferentes de las materias tradicionales. ¿Obedece esta reconfiguración a razones epistemológicas, organizativas y/o a una política de distribución del conocimiento operada desde un nuevo concepto de ciudadanía?

La intencionalidad que anima esta propuesta no obedece a una lógica de medios-fines, sino que busca replantearse los por qué y para qué de las prácticas docentes, partiendo de la reflexión sobre las mismas, el develamiento de los supuestos que las sustentan, la consideración de los valores que la animan. En definitiva, considerando los avances de los estudios sobre el conocimiento de oficio, sustentado en la reflexión; teniendo en cuenta lo manifestado por los principiantes, se busca la conformación de grupos de docentes que se replanteen sus prácticas, que detecten problemas en ellas y que cooperativamente busquen resolverlos. Tampoco pensamos que sea una propuesta altamente original. Desde mediados de la década del '80 los *talleres de educadores*, (Batallan, G et alii: '85; Vera, R.:85) han desarrollado esta modalidad sobre la que también han investigado. En algunos casos, como la Reforma Educativa Rionegrina de esa misma década, los mismos fueron incorporados a espacios institucionales con tiempo pago. Si bien en algunos casos los mismos sufrieron distorsiones en su funcionamiento, aún hoy, cuando esta reforma ha sido anulada, los docentes reivindican estos espacios y las producciones logradas en ellos.

Es cierto que desde lo operativo y desde sus costos la propuesta puede ser vista como "cara y lenta" frente a una óptica de "costo y beneficio" ya que seguramente la búsqueda de los recursos externos al grupo puede constituirse en demanda frente a los organismos estatales o privados que gobiernan a la educación. Pero el punto está en que aunque legalmente se reconoce el derecho y la necesidad de la formación permanente de los docentes, ¿quién dijo que la única manera de realizarla es la que actualmente se ofrece? Los recursos presupuestarios que hoy se invierten en los programas en desarrollo, ¿no podrían ser reasignados a grupos, a distritos escolares para su operacionalización?

Otra modalidad podría ser la de reunirse por disciplinas (en el caso del tercer ciclo de E.G.B y polimodal), o grupos de disciplinas afi-

nes, para converger luego en grupos más amplios, con diversidades disciplinares, para abordar problemáticas de un conjunto de establecimientos.

Resulta obvio decir —una vez más— que para pensar estas formas, se parte de considerar a la práctica docente como una práctica social, como también que lo que se procura no es generar soluciones adocenadas que una vez más procuren homogeneizar la realidad heterogénea. A quienes pudieran integrar estos grupos de reflexión crítica y generación de propuestas, vueltos a las aulas les quedaría la tarea de reenfocar los problemas que enfrentan con una perspectiva ampliada, desde la cual estructurar una respuesta particularizada, en consonancia con las singularidades de los grupos con los que se trabaja.

Estos movimientos “desde el pie”, con trazado de redes entre los docentes y desde ellos, no suponen la responsabilización a los mismos de su *continuum* formativo como ha sucedido mayoritariamente hasta ahora, para permitir así un nuevo corrimiento del Estado en el cumplimiento de sus obligaciones. La intencionalidad es la de establecer un espacio para instalar demandas, para recuperar la palabra, para instalar propuestas fundadas, para participar no nominalmente sino efectivamente, para no ser pensados, dichos y actuados por “otros” sino por sí mismos como sector.

NOTAS

¹ Se considera a la tríada nuclear de la misma —docente, contenido y alumno y sus recíprocas interrelaciones— como situados, es decir, encuadrados en un contexto institucional escolar en un momento sociohistórico particular.

² BARCO, Susana: “De la formación docente como continuum y del practicum como clave”, Conferencia Inaugural del 3º Congreso Nacional de Enseñanza de la Lengua, en *Voces* (AELAC), marzo 2000 (en prensa) Montevideo, Uruguay ...

³ PEREZ GOMEZ, A.: “La Socialización Profesional de los futuros docentes en Andalucía”. *Revista Perspectivas*. Vol. XXVI, N° 3, Septiembre 1996.

⁴ IURI, Teresa. Se trata de conclusiones parciales de un trabajo de investigación sobre: “La socialización profesional de los docentes principiantes de educación básica” (Tesis de Maestría en curso).

⁵ Preferimos hablar de formación de grado, por considerar que denominar inicial al tramo en que se obtiene el título docente desconoce la formación por socialización previa al acontecer de ésta

⁶ GHILARDI, F. “Crisis y perspectivas de la profesión docente”. GEDISA. 1993.

IURI, T.op.cit

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A. (1990) “Jóvenes con historia: los docentes del nivel primario, entre el oficio y la profesión”. *Reseñas de Investigaciones. Revista Propuesta Educativa*. FLACSO Año 2, N° 2.
- ANGULO RASCO, F. (1999) “De la Investigación sobre la Enseñanza al conocimiento docente” en: ANGULO RASCO, F.; BARQUIN RUIZ, J. y PEREZ GOMEZ, A. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- BARCODE SURGHI, S. (1998) “Currículos Universitarios de Formación Docente: o de la viga en el ojo propio”. *Actas del Congreso de Formación Docente*. Sta. Fe FAFODOC (En prensa).
- BARCO, S. (1997) “Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de docentes” en BARCO, S.; CAMILLONI, A.; RIQUELME, G. (1996) *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas.
- BATALLAN, G. (1985) “Hacia una nueva capacitación docente: los talleres de educadores”, *Entrevista en EDUCOO*, mimeo.
- BERNSTEIN, B. (1998) *Clases, códigos y control*, Vol I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje., Madrid, España, Akal
- BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar*. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego, Buenos Aires, Troquel
- BIRGIN, A.; DUSCHATSKY, S. y DUSSEL, I. (1998) “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de identidad” en: *Propuesta Educativa*, Flacso Año 9, N19:24-37
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- CONTRERAS, J. (1998) *La autonomía del Profesorado*. Madrid, Morata.
- CONTRERAS, J. (1999) “Curriculum democrático y autonomía del profesorado”. Ponencia presentada en Minas Gerais, Brasil, Mimeo.
- DAVINI, M.C. (1998) “El proceso de socialización laboral en docentes noveles y experimentados”. Mimeo. 1998.
- GHILARDI, F. (1993) *Crisis y Perspectivas de la profesión Docente*, España, Gedisa.
- JACKSON, P. (1995) *La vida en las aulas*, España, Marova.
- LUNDGREN, U.P. (1992) *Teoría del currículo y escolarización*, España, Morata.
- SALEME, M, BATALLAN, G.; GARCIA, F. (1985) “Informe Encuentro de responsables de proyectos. Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar. FLACSO-CIEP, Montevideo, Mimeo
- SCHÓN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, España, Paidós/MEC.
- TADEU da SILVA, T. (1998) “Educación Post Crítica, Curriculum y Formación Docente”. En: BIRGIN, A.; DUSSEL, I.; DUSCHATSKY, S.; TIRAMONTI, G. (Comp.). *La formación docente*. Cultura, debates y política. Debates y experiencias. Bs.As., Troquel.
- VERA GODOY, R. (1990) *Políticas de Perfeccionamiento docente. El debate subyacente*. Santiago de Chile, Mimeo.
- WITTROCK, M. (1989) “La investigación en la enseñanza”. Tomo I: “Enfoques, teorías y métodos” Tomo II: “Métodos cualitativos y de observación” Tomo III: “Profesores y alumnos”. — Barcelona. Paidós MEC.

Fecha de recepción: 27-01-2002

Fecha primera evaluación: 30-05-2002

Fecha segunda evaluación: 08-02-2003