



LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA: IDEAS E IMÁGENES DE LOS FORMADORES DE FORMADORES*

*Veiravé, D.-Núñez, C.***

Resumen

Los resultados que se informan en este trabajo refieren al análisis de las concepciones que prevalecen en los formadores de formadores respecto de la capacitación y el perfeccionamiento, a partir del acceso a las acciones de capacitación desarrolladas en el marco de la reconversión de los Institutos de Formación Docente en el período comprendido entre los años 1997-2000. Asimismo se presentan algunas características que definen los modelos de formación subyacentes en las propuestas didácticas de los cursos, en lo referente a sus contenidos, estrategias de enseñanza y sistemas de evaluación.

Desde una perspectiva analítica nos interesa, identificar aquellas motivaciones y expectativas iniciales con las cuales accedieron a la propuesta de capacitación mencionada y el grado de satisfacción alcanzado a partir de las mismas, por otra parte nos interesa indagar la evaluación que realizan del impacto de los cursos de capacitación en las prácticas pedagógicas y en los ámbitos institucionales en los que los profesores se desempeñan laboralmente.

* Este trabajo forma parte de los resultados de un estudio iniciado en el año 2002 y que se denomina: Las políticas de capacitación y perfeccionamiento para profesores de profesorado en el marco de la reconversión de los institutos de formación docente en la Argentina. El caso de las Provincias de Chaco y de Corrientes, dirigido por la Dra. Elisa Lucarrelli y la Prof. Delfina Veiravé, en el marco una Beca de Iniciación a la Investigación de la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. El mismo fue presentado en el Segundo Congreso Internacional de Educación desarrollado en la ciudad de Santa Fe en el mes de octubre del año 2004 y organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

** Delfina Veiravé es Profesora Titular de la Cátedra Investigación Educativa II, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE. Actualmente dirige el proyecto de investigación: Vida y trabajo de los profesores de enseñanza secundaria. Institución y profesión docente desde una perspectiva intercultural. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, SGCyT, UNNE.

Claudio Nuñez es Auxiliar de Primera Categoría de la Cátedra Seminario de la Realidad Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE y becario integrante del mencionado proyecto de investigación.



Metodología

En este estudio, de carácter exploratorio-descriptivo, se entrevistó a 38 formadores de formadores (docentes y directores de IFD), pertenecientes a distintos Institutos de las provincias de Chaco y de Corrientes, tanto de las capitales como del interior de ambas provincias.

Para la selección de los sujetos entrevistados se tuvo en cuenta la localización del IFD, el área disciplinar en el cual han realizado las acciones de capacitación y perfeccionamiento, la titulación con la que cuentan y la institución que la expidió (IFD, Universidad, otros), y el cargo que desempeñan en el IFD (directivo o profesor a cargo espacios curriculares).

Del total de los entrevistados, 28 accedieron a distintas acciones de capacitación desarrolladas en el marco de la Reconversión de las Instituciones de Formación Docente en Argentina; acciones que formaron parte de las propuestas de perfeccionamiento implicadas en el Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados, Circuito E, en las áreas de Psicología, Pedagogía y Didáctica, Sociedad, Sistema Educativo e Instituciones y que se llevaron a cabo en el período comprendido entre los años 1997 y 2001.

• Los intereses y expectativas iniciales de los profesores

El contenido disciplinar es el elemento presente en los intereses iniciales de los profesores cuando se disponen a desarrollar la capacitación. Entienden que cuando exigen una propuesta lo que más los motiva tiene que ver con los marcos conceptuales que se espera desarrolle la misma. Pero también requieren, aunque en menor medida, que la capacitación les provea de las estrategias más adecuadas para el trabajo áulico.

En segundo lugar, se impone el peso del contexto político- educativo de reforma de la formación docente. En él los procesos de acreditación institucional es el factor más importante que impulsa a participar de los cursos ofrecidos por el Sistema Educativo. Los formadores señalan como uno de los principales condicionantes, la necesidad de permanecer en el sistema y el temor a la pérdida del puesto laboral.

Además entre las expectativas detectadas se destacan la de acceder a propuestas de capacitación en las cuales el conocimiento que se presente sea contextualizado, es decir, un tipo de conocimiento centrado en las problemáticas institucionales, en las prácticas áulicas y en los contextos en los cuales se desenvuelven. Se reconoce que las propuestas de formación deberían surgir de las propias necesidades de la institución y de los actores, de los diagnósticos que los sujetos implicados en la vida institucional realicen de las problemáticas más comunes que les toca vivir en la cotidianidad de su trabajo y que puedan contribuir a resolverlas.



- **La articulación entre la Capacitación, la Formación Inicial y el desempeño profesional.**

Tanto para la formación inicial como para las prácticas pedagógicas, los profesores señalan como principales aportes de la capacitación, la posibilidad de actualización y/o profundización de enfoques disciplinares. La capacitación estuvo fuertemente orientada a proveer de nuevas perspectivas conceptuales y enfoques de contenidos referidos a campos de la actividad docente: enseñanza, aprendizaje, currículum, evaluación, entre otros, y en menor medida se orientó al desarrollo de estrategias didácticas y herramientas para la transferencia al trabajo áulico.

En lo que respecta a los beneficios obtenidos para el desarrollo de las prácticas institucionales, el impacto fue menor. En algunos casos se reconoce que la capacitación actuó como generador de perfeccionamiento continuo para aquellos profesores que no tuvieron acceso a las propuestas del Circuito E. Los que accedieron a las instancias de perfeccionamiento actuaron como agentes multiplicadores de los aportes recibidos en las mismas, promoviendo la generación de convenios con otras instituciones y la elaboración de diversos proyectos institucionales.

- **La evaluación de las propuestas curriculares de la capacitación**

En cuanto a los Contenidos/Enfoques teóricos-prácticos que prevalecieron en los cursos, los profesores señalan la preponderancia de los contenidos disciplinares teóricos, sólo en algunos pocos casos indican la presencia de ambos contenidos: teóricos y metodológicos.

En referencia a la modalidad de enseñanza más utilizada por los profesores dictantes de los cursos, fue la expositiva, clases magistrales, conferencias, desarrollo de teórico de temáticas. Esto es lo recurrente en las respuestas de la mayoría de los profesores, de los cuales, en un solo caso puede advertirse la disconformidad con ese tipo de modalidades.

Los sistemas de evaluación más utilizados abarcan desde los tradicionales exámenes escritos u orales –parciales y finales-, trabajos prácticos de resolución de consignas, análisis de material bibliográfico, interpretación de textos, elaboración de informes y monografías. También se mencionan otro tipo de propuestas menos tradicionales y que producen ciertas rupturas en las prácticas habituales, como por ejemplo el planteo de ejercicios de investigación que intentan introducir a los alumnos en esas prácticas.



Conclusiones

El contacto con los profesores nos permite advertir que subyacen en el pensamiento de los profesores ciertas ideas relacionadas con el **modelo de formación academicista** y que la capacitación desarrollada ha reforzado dadas sus características curriculares y pedagógicas. Este modelo reconoce que:

“lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan solidamente la materia que enseñan; esto es que conozcan profundamente los contenidos disciplinares que deben transmitir y donde la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación de los docentes” (Davini, 1995).

Sin embargo, en el caso de algunos profesores, los componentes conceptuales de la formación no son sólo entendidos como elementos puramente teóricos, que actualizan, revisan y amplían sus propios marcos conceptuales. Sino que también se convierten en elementos para la práctica, que contribuyen al desarrollo de las funciones docentes y a su enriquecimiento. Es decir, que les brindan otra mirada de sus prácticas para repensarlas, modificarlas o confirmarlas. En este sentido, en estas posturas no está planteada la relación dicotómica entre teoría y práctica como dos instancias distintas y separadas, sino como dos elementos que se complementan y amplían constantemente.

En algunos pocos casos, identificamos las metodologías para la enseñanza y el trabajo en el aula como elementos valorizados por los que se recurre a las instancias de formación permanente. Entendemos que persisten ciertas ideas relacionadas a la enseñanza como una mera actividad práctica, donde el profesor es un técnico y la formación permanente es un ámbito de transmisión de estrategias para la enseñanza y la resolución de problemáticas áulicas. La capacitación es percibida como un espacio de “apropiación de recetas” para el trabajo con los alumnos. Entonces, en términos de Imbernón, la finalidad será formar profesores y profesoras eficaces, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables (Imbernón, 1998: 38).

Desde este **modelo de racionalidad técnica** el docente, no necesita acceder al conocimiento científico sino transformado en competencias comportamentales, aquellas que requiere para la ejecución correcta del guión diseñado desde fuera por científicos y expertos en educación. De esta manera, “cuantas más competencias, decisiones y elementos puedan sustraerse a la subjetividad imprevisible del práctico, situándolos en expertos externos o en materiales elaborados con anterioridad a la intervención o instrumentos mecánicos programados, más garantía obtendremos de eficacia y rigor” (Pérez Gómez, 1993).



Nos encontramos con que los profesores, sólo en unos pocos casos, entienden a la formación continua como un espacio en el que se debe recuperar el lugar primordial del propio formador, sus conocimientos, sus experiencias, sus necesidades y las de los espacios institucionales y contextuales en los que desarrollan sus prácticas pedagógicas. No hay una clara conciencia de la importancia de recuperar el lugar central del docente en la definición y aplicación de políticas de formación permanente.

Consecuentemente con las ideas de formación permanente de los profesores de IFD, podemos identificar en las propuestas de capacitación la preponderancia del **Modelo Transmisivo** que consiste en actividades basadas en la comunicación de información, que abarcan los tradicionales cursos temáticos de exposición vertical.

En este modelo es el ponente el que establece el contenido y el desarrollo de las actividades, es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas, fija los objetivos, prevé los resultados esperados. Se supone que existe una serie de contenidos, comportamientos y técnicas que merecen ser apropiadas por los profesores y reproducidas en sus prácticas y que, además, esto debe contribuir a introducir modificaciones en las mismas.

“El éxito de este tipo de actividades se debe a su facilidad de organización, a su conexión con la visión tradicional que se tiene de la formación del profesorado, a que permiten cubrir un abanico amplio de contenidos y llegar a un número considerable de asistentes, ya que son rápidos. Sin embargo, tienen el inconveniente de que deja a un lado el pensamiento del profesor, el discurso que se deriva de su actuación en el aula, favoreciendo el abismo entre la teoría y la práctica” (Yus Ramos, 1993: 66).

El punto común, entre las ideas de los docentes y los modelos de formación permanente que subyacen a las propuestas de capacitación analizadas, reside en la formación continua como un ámbito en que se transmite desde afuera y por actores generalmente externos a las prácticas de los institutos formadores, teorías o enfoques sobre la enseñanza, la investigación educativa, el currículum, entre otros. En esta racionalidad formativa, la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual (Popkewitz, 199³), y del lugar del profesorado en los procesos de cambio.

Lo que no se ha instalado es la idea de la formación permanente como un tiempo y espacio de construcción colectiva e individual acerca de la enseñanza y sus problemáticas, sus actores y los



ámbitos en lo que desarrollan su trabajo, las necesidades de estos, sus conocimientos y experiencias. En definitiva, la idea de un profesorado que no únicamente ha de reflexionar sobre su práctica, sino que esa reflexión ayuda a romper los muros de la institución para hacer visibles otros intereses subyacentes en la enseñanza y en la realidad social, y permitir una intervención pedagógica de mayor compromiso social y político. (Imbernón, 1998).

Bibliografía

- BIRGIN, A. y otros (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, Bs. As., Troquel.
- CONTRERAS, J. (1996). "Teoría y práctica docente", En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 253, diciembre, pp. 92-99.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*, Bs. As., Paidós.
- DAVINI, M. C. (1998). "Reflexiones acerca del futuro de la formación docente", En BIRGIN, A. y otros (comps). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, Bs. As., Troquel, pp. 167-172.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Bs. As., Paidós.
- IMBERNÓN, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Grao.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control democrático", En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 220, diciembre, pp. 25-30.
- BARCO, S.L. (1996). "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores", En CAMILLONI, A., RIQUELME, G. y BARCO, S. *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*, Bs. As., Novedades Educativas, pp. 95-141.
- TORRES, R. M. (2000). "Desencuentro entre docentes y reformas. De agentes de la reforma a sujetos del cambio", En *Novedades Educativas*, año 12, Nº 111, marzo, pp. 26-32.
- YUS RAMOS, R. (1993). "Entre la cantidad y la calidad", En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 220, diciembre, pp. 64-77.
- ZEICHNER, K. (1993). "El maestro como profesional reflexivo", En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 220, diciembre, pp. 44-52.

La presente publicación de "Nordeste" perteneciente a la Serie "Investigación y Ensayos" Se terminó de imprimir en marzo de 2007 en el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.