

LA FORMACION DE MAESTROS Y PROFESORES: Hoja de Ruta

Modelos de Docencia, Modelos de Formación

Grabriela Diker / Flavia Terigi¹

Diversos análisis coinciden en identificar modelos (referidos en la literatura con diversas designaciones: "enfoques", "tradiciones", "concepciones") que han predominado históricamente -y en cierto sentido se han sucedido sin reemplazarse nunca de manera total- en la conceptualización de la tarea y, por lo tanto, de la formación docente.

Resulta útil pensarlos como *tradiciones*, es decir, como "configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a la prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el *currículum*, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones". (Davini, 1995: 20. Bastardilla en el original). Por su

relevancia en la formación, nos referiremos aquí a las siguientes tradiciones:

- el enfoque práctico- artesanal, o concepción tradicional- oficio;
- la tradición normalizadora - disciplinadora;
- la tradición academicista;
- el enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficientista;
- la concepción personalista o humanista;
- el enfoque hermenéutico-reflexivo, o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva.

Cada una de estas tradiciones conlleva sus propias visiones de la tarea docente, y vehiculiza por lo tanto concepciones acerca de la formación. Interesa analizarlas siquiera brevemente, pues constituyen el trasfondo cultural de muchas de las discusiones que ha suscitado la transformación de la formación docente. Desde

luego, en tanto constituyen tradiciones, cuesta percatarse de ellas. De hecho, las decisiones cotidianas en relación con la formación de maestros y profesores no se toman adscribiendo de manera explícita a una determinada tradición. El funcionamiento es más sutil:

- Cuando un profesor solicita a sus alumnos una planificación en la que se prevea paso a paso el desarrollo de una clase para un grupo que ellos apenas conocen, convencido de que esta previsión detallada permitirá controlar la situación de clase, trabaja con el supuesto de que la planificación resuelve todos los problemas de la enseñanza, supuesto que está en la base de la tradición tecnológica de la docencia y la formación.
- Cuando un grupo de formadores procura incorporar las situaciones cotidianas que tienen lugar en las escuelas al trabajo

¹ Educadoras argentinas.

Artículo extraído del libro "La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta". Editorial Paidós, 1997.

formativo de los futuros docentes, y se esfuerza por ayudarlos a vincular estas situaciones al contexto global de la comunidad local o del país, inscriben su práctica en la tradición humanista y probablemente apelen a herramientas de análisis propias del enfoque hermenéutico-reflexivo.

Lo que en los ejemplos puede parecer un simple proceso de etiquetamiento adquiere valor analítico cuando estas tradiciones entran en conflicto.

- Cuando el primer profesor y los segundos se reúnan para analizar episodios de violencia que han presen-

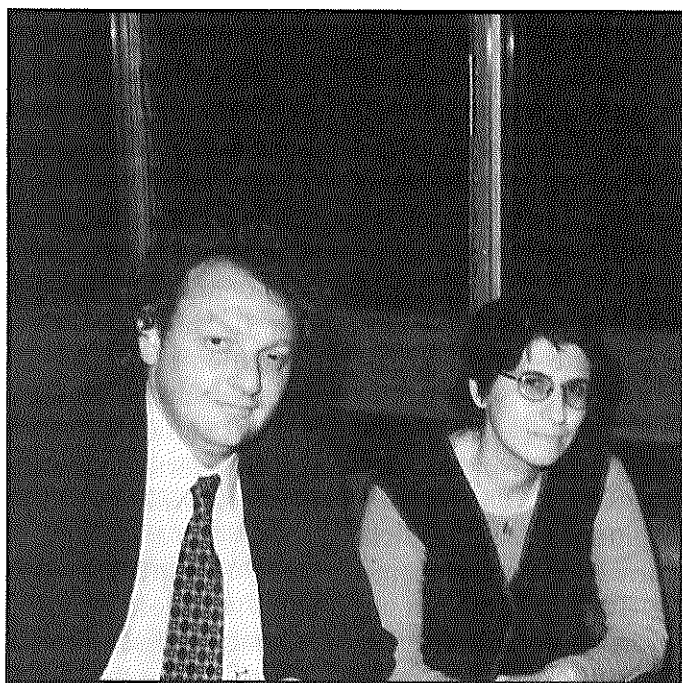
ciado los alumnos en sus visitas a las escuelas, sus concepciones entrarán en confrontación: probablemente el primero sostendrá que un modo de superar estas situaciones es prever y controlar, a través de las herramientas de la programación, la emergencia de conflictos, en tanto los segundos calificarán como "extraña" y tal vez "carente de compromiso" esta propuesta, y organizarán con sus alumnos instancias de análisis de los episodios que han presenciado, de modo de mejorar su entendimiento y sus posibilidades de actuación.

Las caracterizaciones que realizaremos de cada tradición

serán inevitablemente esquemáticas, pero creemos que lo que perderán en matices habrán de ganar en claridad para comunicar al lector imágenes de la docencia y la formación que están operando, en general insuficientemente explicitadas, en buena parte de las opciones acerca de la formación que toman los formadores cuando programan su actividad, los políticos cuando conciben estrategias de cambio para el subsistema y los especialistas cuando debaten las diversas cuestiones que hoy permanecen controvertidas en la formación.

a. El enfoque práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio.

Concibe a la enseñanza como una actividad artesanal. Según este enfoque, el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar, bajo la presión insoslayable de la tradición histórica y los requerimientos inmediatos, de las inercias de la institución y de los hábitos adquiridos y reproducidos por docentes y alumnos. Para esta tradición, la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo. Se ha dicho que este enfoque responde a una orientación conservadora del sistema de enseñanza, por cuanto supone la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas



Flavia Terigi en compañía de otro talentoso educador argentino, el Dr. Mariano Narodowski

desarrollados históricamente por el colectivo docente y transmitidos a través del funcionamiento mismo de la institución.

Lejos de lo que podría suponerse, y a pesar de las críticas que se han acumulado dirigidas a su carácter reproductor, no se trata de una concepción perimida. Según los analistas, es el enfoque predominante en los institutos terciarios de formación de maestros y profesores. Por otra parte, los estudios sobre pensamiento del profesor, que enfatizan el componente tácito y aun inconsciente de la actuación docente, han sido tomados como argumentos en apoyo de un aspecto reivindicado por esta tradición: la consideración del dar clase como un arte (Bromme, 1988).

b. La tradición normalizadora-disciplinadora.

Extensamente desarrollada al presentar los debates que con la conformación de las Escuelas Normales tuvieron lugar en nuestro país. Esta tradición está indisolublemente unida al origen histórico de las propuestas de formación docente en la configuración del sistema educativo moderno. Como se recordará, pone el acento en el moldeamiento de la persona del maestro, con el objetivo de su normalización.

Revistiendo la labor docente de prestigio simbólico y valor social, el docente es concebido como un combatiente contra la barbarie y un agente de civilización. "Si bien el origen de esta tradición se asentó en una utopía comprometida con

un cambio social, su marcado carácter civilizador reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela" (Davini, 1995:25).

Para esta tradición, los procesos formadores deben reunir dos requisitos: se cumplen en la práctica y en el ámbito de la Escuela Normal. La formación normalista tiene un valor disciplinador en la formación del futuro maestro, y está legitimada con base en el carácter científico de los conocimientos pedagógicos que transmite, probados en el duro yunque del Departamento de Aplicación (Véase La Educación, Año 1, N°1, marzo de 1986).

Es, como puede suponerse, una formación eminentemente conservadora: "Lo 'normal' (casi como sinónimo de lo correcto, por no decir, 'lo sano'), en el ámbito educativo, es lo que responde al proyecto educativo en vigencia, desde el que se estipula quién y cómo deben ser el alumno y el docente; qué cosas deben enseñar y aprender: y éste último cómo debe hacerlo" (Barco de Surghi).

c. La tradición académica.

Este enfoque de la docencia y de la formación pone el acento en que lo esencial en la formación y acción de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan. Para esta tradición "la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún

obstaculiza la formación de los docentes" (Davini, 1995:29). Esta tradición académica, presente desde los inicios de la institucionalización de la formación docente, "ha tenido un rebrote en nuestro medio en los últimos tiempos, alrededor del debate sobre el vaciamiento de contenidos de la escuela, sobre su atraso relativo en cuanto a los saberes 'socialmente significativos' que deberían incorporarse a aquélla" (Davini, 1995:31). Como es sabido, la expresión **vaciamiento de contenidos** "se refiere, fundamentalmente, a la incapacidad de la escuela para constituirse en un ámbito donde se produzcan aprendizajes socialmente significativos" (Tedesco, 1987:69).

En la versión de Saviani, fundador de lo que, pese a sus diferenciaciones internas, puede legítimamente caracterizarse como una teoría (Pineau, 1992), "los contenidos son fundamentales, y sin contenidos relevantes, contenidos significativos, el aprendizaje deja de existir, se transforma en un remedo, se transforma en una farsa. Me parece, pues, fundamental que se entienda eso y que en el interior de la escuela nosotros actuemos según esa máxima: dar prioridad a los contenidos, que es la única forma de luchar contra la farsa de la enseñanza" (Saviani, 1987: 21 y 22).

Como puede suponerse, este modelo prioriza la formación disciplinaria de los futuros docentes. Tradicionalmente arraigada en la formación docente para la escuela media, la priorización de los contenidos ha llegado a constituir un

Sigue en debate la formación del profesorado, factor importante del proceso educativo



discurso hegemónico para la formación de los docentes de todos los niveles (Davini, 1995).

d. El enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficientista.

Esta tradición establece una clara distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, y entiende al segundo como una aplicación del primero. Desde esta perspectiva, según la aguda caracterización que de ella ha realizado Pérez Gómez, "el práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales, aquellas que se requieren para la ejecución correcta del guión diseñado desde fuera. [...] El conocimiento experto no tiene por qué residir en el agente práctico, docente, sino en el sistema en

su conjunto". Pérez Gómez, 1993:26).

El impacto de esta tradición sobre las prácticas y la formación ha sido enorme: temas como el control del aprendizaje y la evaluación objetiva del rendimiento; recursos instruccionales como la microenseñanza, la instrucción programada y la enseñanza audiovisual, y sobre todo lo que Davini ha llamado el "furor planificador" (Davini, 1995:38) apoyaron en su momento toda una nueva lógica de la escuela, del accionar docente y de la formación.

Se trató de un discurso cautivante "por su promesa de resolver todos los problemas de la enseñanza" (Davini, 1995:38). La formación se centró 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. Hoy persiste fuertemente enraizada en la visión instrumental del trabajo docente, a la que nos referiremos más adelante.

e. La concepción personalista o humanista

Esta tendencia centra la formación en la persona del profesor como garantía de futura eficacia docente, en contraposición con la formación tecnológica que pone el acento, como acabamos de sostener, en el desarrollo de habilidades o competencias. Alimentada por la pedagogía de la no directividad de Rogers, y por las pedagogías institucionalistas, concibe la formación como un proceso de **construcción de sí**, en el que el recurso más importante es el profesor mismo.

Que la personalidad del maestro no es ajena a la buena enseñanza es un supuesto de la investigación desarrollada dentro del paradigma proceso-producto (Shulman, 1989); lo peculiar del enfoque humanista es que pone el acento en la formación del maestro en la efectividad, las actitudes, el cambio personal... Los programas de tendencia humanista enfatizan unas veces lo personal, otras lo racional o las actitudes hacia el cambio (Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995), pero en todo los casos se enfatiza la insuficiencia del modelo tecnológico y la necesidad de autoformación del docente.

f. El enfoque hermenéutico-reflexivo o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva.

Este enfoque "parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas" (Pérez Gómez, 1993:27). Por eso, el conocimiento experto que se requiere del agente es un conocimiento en parte siempre emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando los factores específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica. 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). Esta construcción metodológica "deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinaria, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos en los que ambas lógicas se entrecruzan" (Edelstein, 1996: 85).

Una preocupación central de este enfoque es la modificación de relaciones de poder de la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente, que des-vele las relaciones sociales que devienen en forma de poder ejercida en el aula (Vera Godoy, 1985).

El carácter emergente y situacional del conocimiento que se requiere y de la construcción metodológica explica la sensibilidad de este enfoque hacia la orientación del profesor a la investigación (Elliot, 1990; Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995) y hacia la autonomía profesional (Pérez Gómez,

1993). Según Davini, forma parte de las tendencias que "no han conseguido intaurarse en formas objetivas de formación de grado y en el trabajo docente" (Davini, 1995:42) en el contexto latinoamericano, aunque han dado lugar a experiencias y literatura específica.

Es importante insistir en que estos modelos no se han desarrollado aquí a título de inventario, sino para poner en primer plano una serie de supuestos sobre la práctica docente y la formación para el rol que han emergido en distintos momentos históricos, al amparo de concepciones diferentes acerca de la educación, y que en ningún caso han sido totalmente eliminados por la aparición de nuevos enfoques. Por el contrario, todas estas perspectivas tienen algún grado de institucionalización, están incorporadas a las prácticas y a las imágenes con que contamos para pensar el trabajo y la formación docente: son tradiciones, en el sentido que Davini da a este término y que hemos recuperado al comienzo del apartado.

