

La transformación educativa y el docente, ¿una revolución al estilo de Copérnico?

Merino, G., Roncoroni, M., Ramírez, S. y Wrotniak, E.
Grupo de Investigación "Cuando los alumnos hacen Ciencias"
"Mundo Nuevo" Universidad Nacional de La Plata (*)



RESUMEN

El presente artículo intenta identificar algunas características de los docentes argentinos frente al desafío de la transformación educativa planteada a partir de la nueva Ley Federal de Educación, que comenzó a implementarse gradualmente durante el ciclo lectivo 1995 y pretende afianzarse plenamente en las proximidades del 2000.

En este contexto de cambios vertiginosos, entre los cuales se destaca la descentralización de la educación general básica, cobran fundamental importancia los procesos de educación continua, los que sin duda fortalecen la formación profesional de los docentes y facilitan las condiciones para gestionar una enseñanza de calidad y una mayor autonomía pedagógica y organizativa.

Donde estamos hoy

La Ley Federal de Educación establece entre uno de sus objetivos de la formación docente "preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional". Partiendo de lo establecido en dicho objetivo del Consejo Federal de Cultura y Educación define a la formación docente de grado como "la instancia inicial de preparación para la tarea en la cual se trabajan los contenidos básicos (CBC) que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente".

En una estructura descentralizada de gobierno y administración de la educa-

ción, el Ministerio de Cultura y Educación y las autoridades educativas provinciales se comprometen, a través de diferentes mecanismos a desarrollar acciones vinculadas a la implementación de "programas de formación y capacitación para la docencia que faciliten su adaptación a las necesidades de la nueva estructura".

En este marco, entre los años 93 y 94 se organiza la Red Federal de Formación Docente Continua, que está conformada por instituciones de gestión pública y privada cuya responsabilidad sea la formación docente de grado, el perfeccionamiento docente en actividad, la capacitación de graduados docentes para nuevos

(*) Dirección: Casilla de Correo número 301
La Plata (CP 1900) - Argentina
Telefax: 54-21-890329



roles profesionales y la capacitación pedagógica de graduados no docentes.

Es importante señalar que la ya citada Ley Federal de Educación hace referencia a la necesidad de establecer "*Contenidos Básicos Comunes del nuevo diseño curricular, de sus niveles y ciclos*", entre los que se incluye los correspondientes a la formación docente de grado.

En una resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación (año 1993) se presentan alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente, entre las cuales se mencionan:

- dominio de contenidos relevantes propios de los campos del saber que configuran su especialidad profesional docente.
- desempeño profesional del rol docente como alternativa de intervención pedagógica mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias para la formación de competencias, en sujetos específicos en contextos determinados a través del dominio de contenidos.
- incorporación de actitudes favorables al perfeccionamiento permanente como exigencia para el desempeño del rol, etc.

La situación del sistema educativo argentino en el presente, y de manera especial los desafíos que implican los cambios curriculares abordados por la Ley Federal de Educación dan ocasión de plantear algunas reflexiones como la expresada por Miguel Santos Guerra (1993): "*La sociedad, el sistema educativo, la escuela en la cual se desarrolla el curriculum han de hacer en cada docente lo que la primavera hace con los cerezos. Para que el cerezo florezca hacen falta condiciones ambientales que obliguen a la savia a circular. No es violentando al árbol, tirando sus ramas o simplemente podando como se produce el*

proceso de floración. Aunque así lo entiendan algunas Reformas".

Las voces de los docentes se hacen oír. Desde diferentes ámbitos políticos, institucionales, educativos, se ha generado un amplio debate alrededor de la reforma y en particular de su implementación "real".

En el espíritu de cada uno de los discursos se encierran diferentes posturas ante cuestiones que definen conceptual y axiológicamente la profesión docente; su tarea y función en su dimensión epistemológica, pedagógica y ética. También el lugar que la Reforma le asigna como transmisor de un curriculum prescripto o como productor creativo del mismo.

Por ello el debate en torno a la transformación ha generado un movimiento a nivel social que debiera capitalizarse más allá de la crítica en su riqueza para movilizar creencias y marcos conceptuales que permitan una nueva lectura de la realidad educativa. Si bien en sí mismo este movimiento tiene carácter transformador resalta problemáticas de alta significación, valiosas para que formen parte de un proceso sistemático de formación docente.

Como sostienen Del Valle Rodas y Spezzi de Rodríguez (1991), "*en cada tiempo histórico, una sociedad define diferentes prácticas para dar respuesta a sus conflictos básicos y lo hace desde una axiología... La asociación, comportamiento-situación no es azarosa: responde a la axiología dominante en un momento dado. Sin embargo, para los miembros de esa práctica, esa correlación aparece naturalizada (única posible) por vía de las creencias que interpretan los roles y vinculaciones entre ellas. Las creencias, en cuya base se encuentra esa axiología constituyen encuadres valorativos que se presentan como certezas, es decir de forma que no admiten dudas; estipulan qué cosas hacer, decir, usar cuándo, de qué forma, en presencia o ausencia de quiénes, añadiendo un plus*

de información -el sentido- al significado denotado de las cosas”.

Ciertamente, en gran medida, aunque no en forma de determinismo absoluto y lineal, el pensamiento del profesor orienta y dirige la actividad áulica. Su pensamiento conceptual-axiológico es la base de su “conocer pedagógico” en la que se incluye la comprensión e interpretación de lo que sucede en el contexto áulico, el tratamiento de contenidos disciplinarios, su actuación intuitiva y experiencial y su forma de manejar estratégicamente las variables situacionales e institucionales que rodean a su desempeño profesional. El saber pedagógico presenta una compleja articulación entre la práctica y el conocer poniendo en juego el lenguaje, lo ético, los conocimientos, la actuación intuitiva y por experiencia; para entender y pensar las diversas situaciones de la enseñanza (el currículum, la metodología, el proceso evaluativo, la comunicación en las instituciones, las relaciones verticales) como problemáticas en estado permanente de revisión, interrogación y discusión.

El modo en que el docente organiza su clase está saturado de “certezas”; estas verdades personales otorgan seguridad a su comportamiento profesional y le permiten tomar decisiones sobre la marcha con mayor carga intuitiva que reflexiva. Sus decisiones están referidas a lo que “siempre se hace”, a lo que ha sido exitoso en el compañero y es semejante a lo suyo, a lo validado institucionalmente. Su práctica docente está impregnada del “hacer” cotidiano, de lo pragmático y voluntarista. Por otro lado la relevancia rígida conceptual otorgada al contenido refuerza y reasegura su rol de transmisor de conocimiento. Este saber académico disciplinario unido a la habilidad ejercitada diariamente de hacer conjeturas obvias y para orientar el proceso áulico da vigor a la idea tan divulgada que la profesión del docente tiene más ar-

te que ciencia. En consecuencia, en el hacer del aula se observan rutinas didácticas alejadas de planteos innovadores.

El dilema del cambio

El sistema de creencias, compuesto por una combinación de actitudes, supuestos básicos, prejuicios y concepciones, alimentados y desarrollados por la familia docente constituye el núcleo fuerte y duro, resistente a todo proceso de “*formación docente - transformación educativa - cambio social*” como procesos que se realimentan recíprocamente.

Encuestas a docentes, Jefes de Departamento y alumnos ha permitido inferir epistemologías, teorías y modelos de enseñanza-aprendizaje que subyacen en la tarea docente de los profesores y profesoras de Ciencias.

Algunos resultados llaman la atención entre lo que piensan y lo que en realidad hacen los profesores en sus clases (Cuadro 1).

La declamación de lo que se “*debe hacer*” no es, a juicio de los Jefes de Departamento y de los alumnos, transferida al aula por los docentes.

Los docentes que han participado en talleres de Ciencias con metodologías alternativas centradas en modelos constructivistas responden en un 100% con entusiasmo a dichas propuestas didácticas. Sin embargo, sólo el 12% ha intentado durante los últimos tres años modificaciones en la forma de encarar sus clases; a pesar de que el 40% tiene referencias teóricas, a través de textos, cursos y conferencias, de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. Inmediatamente las excusas son: “*el currículum no lo contempla*”, “*la escuela no posee laboratorio e infraestructura*”, “*debo cumplir con el programa anual*”, “*falta de tiempo*”, etc.

	Considera esencial	Docentes que poseen esta competencia
* Conocer contenidos	81 %	33 %
* Enseñar de manera interdisciplinaria	90 %	25 %
* Relacionar Ciencias y vida cotidiana	93 %	23 %
* Usar métodos activos	91 %	23 %
* Crear un clima de interacción grupal	95 %	33 %
* Mostrar entusiasmo por la materia	95 %	24 %
* Tener sentido del humor	75 %	20 %
* Tener estabilidad emocional	92 %	28 %
* Ser autocrítico	89 %	30 %
* Relacionarse cordialmente con sus pares y alumnos	89 %	30 %

Cuadro. 1. Instrumento adaptado por el Grupo de Investigación "Cuando los alumnos hacen Ciencias", de Nieda, J. y otros, 1988.

Hemos de remarcar, en estos docentes, una intencionalidad de cambio, una aproximación a nuevos paradigmas de enseñanza, pero una dificultad por comprender la teoría a partir del cuestionamiento problematizado de su propia práctica. El discurso teórico, acerca de nuevos modelos y paradigmas de enseñanza, en general, es aceptado, pero ello no se infiere en las planificaciones y modo de organizar sus clases y seleccionar contenidos (cuadros 2 y 3).

El proceso recursivo de *teoría-práctica-teoría* no se ha logrado, reproduciendo lo que ellos dicen "*la teoría por un lado, la práctica por otro*".

La posibilidad de transformación cualitativa, de nuevas concepciones, nuevas

prácticas, nuevas alternativas para la tarea áulica, en cambios esencialmente cualitativos, sólo puede hacerse desde la propia epistemología del docente, desde la problematización de su acción, desde la preocupación por encontrar y construir nuevas teorías y estrategias que lo habiliten para actuar competentemente en relación a la complejidad de sus haceres. Para ello, hemos de pensar un maestro, maestra/profesor, profesora/docente, en su carácter de intelectual investigador con posibilidades de reconstruir su labor docente, desafiando lo rutinario e independizándose de recetas, historias institucionales y modelos prescriptos. He aquí el cambio como propuesta y el cambio como dilema.

“QUÉ DICEN LOS DOCENTES CUANDO DICEN”	
Conocer la materia a enseñar:	<ul style="list-style-type: none"> - Saber contenidos elaborados y sistematizados por los hombres de ciencia. - Ser capaz de dictar la materia en cursos elevados. - Ser capaz de responder a las preguntas de los alumnos.
Relacionar Ciencia y vida cotidiana:	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar temas de actualidad con fuerte impacto social, generalmente difundidos a través de los medios.
Enseñar de manera interdisciplinaria:	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar los temas con bibliografía de diferentes asignaturas.
Planificar la enseñanza:	<ul style="list-style-type: none"> - Formular los objetivos que los alumnos deben alcanzar. - Organizar las clases siguiendo los textos. - Preparar trabajos prácticos.
Usar métodos activos:	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar con técnicas de trabajo grupal.

Cuadro. 2

DE LAS PLANIFICACIONES SE INFIERE
<ul style="list-style-type: none"> * Intentos aislados de adecuar los contenidos y actividades al desarrollo cognitivo del alumno. * Revalorización de la actividad práctica, pudiendo interpretarse una modalidad de “seducción empirista”. * Escasa articulación de los contenidos de diferentes áreas interdisciplinarias y transdisciplinarias. El criterio de interdisciplina es una sumatoria de temas de diferentes disciplinas. * No hay jerarquización de contenidos, con ausencia de entramado conceptual. * Énfasis de “métodos activos” (estudio dirigido, actividades de laboratorio, guías de estudio grupales). * La evaluación es predominantemente tradicional (oral, escrita, objetiva) y como medición de resultados. * Se trasmite una idea de ciencia ligada a lo experimental y el descubrimiento.

Cuadro. 3.

- Incorporar las dimensiones conflictivas de la realidad natural y de la cultura.
- Favorecer el trabajo cooperativo y compartido que supone contrastar opiniones, lograr acuerdos y respetar desacuerdos fundados, tomar decisiones conjuntas, superar el trabajo individual, solitario y construir consensos.
- Acercar la vida cotidiana al aula pero sin banalizarla, propiciando la construcción de analogías, descubriendo similitudes significativas, generando contradicciones y contraejemplos que "barran" con el refugio de certezas del sentido común.
- Diseñar proyectos que permitan reconstruir la realidad desde una perspectiva crítica que rompa sin temores los muros de la tan repetida estereotipia escolar para que circulen los saberes por diferentes caminos alternativos.

Módulo IV

Diseños de intervención áulica

Los diseños han de referirse a hipótesis de progresión del conocimiento científico-escolar, marcadas desde lo epistemológico y didáctico. Estas hipótesis orientan el diseño de un tratamiento disciplinar más integrado, pasando por áreas interdisciplinarias con abordaje de problemáticas cotidianas, de su entorno, vinculantes hasta la construcción de áreas en el ámbito escolar como producción propia, en la que los actores más importantes -docentes y alumnos- tienen mucho que decir y hacer.

A modo de conclusión

El diseño y desarrollo del currículum, la formación docente permanente y la práctica áulica constituyen las coordenadas

sobre las cuales se proyecta la transformación educativa.

Nuevamente teoría y práctica como dos caras de una misma moneda: el recorte de las problemáticas presentadas por los docentes, su lectura e interpretación, indicarán diferentes posiciones teóricas y conceptuales. Ello constituirá el material principal de trabajo y reflexión. Luego la vuelta al contexto áulico e institucional permitirá confrontar diferentes alternativas de intervención pedagógico-didáctica.

REFERENCIAS

- DEL VALLE RODAS y SPEZZI de RODRIGUEZ (1991). Aproximación semiótica a la práctica educativa. *Revista de Educación*. Nº 15, 10-15.
- FRIGERIO, G. y otros. (1995). *De aquí y de allá. Textos sobre la Institución Educativa y su Dirección*. Buenos Aires: Wapelusz.
- GIMENO, J. (1991). Prólogo, en Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- GIORDANO, M. y otros (1991). *Enseñar y Aprender Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Troquel.
- NIEDA, J. (1988). *Identificación del comportamiento y características deseables del profesor de ciencias experimentales de bachillerato*. Madrid: M.E.C.
- PFEFFER, J. (1982). *Organizations and organization theory*. Cambridge: Bollinger. Pub. Co.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Díada Editora.
- ROLLIS, S. F. (1990). *Professional teachers and restructured Schools: teacher ship challenges*, en Mitchell y Cunningham (p.184-209).
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- SANTOS GUERRA, M. (1993). *Dirección Escolar y Democracia organizativa*. Actas III Congreso Interuniversitario de organización escolar. Sevilla.
- ZAIS, R. S. (1986). Confronting encapsulation as a theme in curriculum design. *Theory into practice*. Vol. XXV, Nº 1, p.20.

SUMMARY

This article intends to identify some of the characteristics of the argentinians teachers in front of the challenge of educative change imposed after the new Education Federal Law, wich started to be implemented gradually during the 1995 school year and means to become strong by the year 2000.

In this context of vertiginous changes, in wich stands out the decentralization of the general basic education, the processes of the continuous education, become important because they make stronger teacher's professionals training and make easier the conditions to work towards a good education and a larger pedagogical autonomy.

RÉSUMÉ

Cet article essaie d'identifier certaines caractéristiques des professeurs argentins en face du défi de la transformation éducative projetée à partir de la nouvelle Loi Fédérale de L'Éducation, qui a commencé à s'établir graduellement pendant la période scolaire 1995 et qui prétend s'instaurer pleinement vers l'an 2000.

Dans ce contexte des changements vertigineux dans lesquels se détache la descentralisation de L'Éducation Générale Basique, les processus d'éducation continue ont véritable importance, ceux qui sans aucune doute fortifient la formation professionnelle des professeurs et qui permettent les conditions pour créer une instruction de qualité et une majeure autonomie pédagogique et organizative.