

“La Formación Docente en el campo pedagógico actual y el sentido de la apuesta cotidiana para quienes somos formador de formadores”

Autora: Zelaya, Gloria (Colegio Ward. Nivel Superior. UBA) zelayines@hotmail.com

Eje: Pedagogías de la Formación en el Nivel Superior.

Tipo de Trabajo: Ponencia.

Palabras Claves: profesionalización docente- contexto pedagógico- formador de formadores.

Resumen:

En la cotidianeidad en los procesos de formación docente, conviven prácticas y discursos pretéritos que van desde un sujeto pedagógico muchas veces idealizado, donde palabras tales como “vocación”, “apostolado” y hasta una “infantilización de este sujeto pedagógico” todavía le pelean el terreno a la cuestión de la “profesionalización docente” y su lugar en el aula, mas allá de una concepción técnica-instrumentalista.

Lo cual me conduce a interrogantes, que creo pertinentes desde la “Pedagogía de la Formación en el Nivel Superior”, que parte de mi Práctica en el profesorado de Educación Física e Inglés en el Colegio Ward: ¿Cómo ayudar a construir ese rol docente en etapa?, ¿De qué manera resignificar las prácticas y discursos pedagógicos?; en definitiva tomar la interpelación concreta que se nos explicita en la práctica cotidiana, como formadora de formadores: ¿a quién/nes estamos formando y para qué estamos formando?, ¿Cuál es el sentido de nuestro trabajo?.

Poner en discusión estas interpelaciones me parece primordial y apasionante, ya que permiten construir los itinerarios posibles de la Formación Docente y renovar el compromiso con la Tarea que cotidianamente se lleva a cabo en el aula, y eso tiene el valor de una “apuesta”, apostar a que algo se puede transformar.

Introducción o el debate en torno a las Pedagogías en la Formación Docente

Haciendo un poco de recorrido histórico, es de señalar que el Estado Nacional históricamente controló las escuelas regulando las conductas individuales e institucionales y manejó la asignación de recursos materiales y económicos.

Hasta mediados del siglo XX el gobierno nacional tuvo un papel hegemónico. Ejerció su papel protagónico mediante la creación de escuelas, la prestación del servicio educativo, el financiamiento y el apoyo técnico. La Nación manejaba la mayor cantidad de escuelas, contaba con recursos e infraestructura y se reservaba el control de los títulos.

Desde la década de 1870 se impulsa el normalismo, una corriente filosófico-político-pedagógica identificada con la educación pública, popular, laica y con fuerte énfasis en el saber científico. Sarmiento propone este proyecto “fundador” dentro del Sistema Educativo, con la creación de la Escuela Normal de Paraná. Este es el “mito fundacional”, de nuestro sistema de Formación Docente, desde allí y hasta aquí el tiempo ha transcurrido y se ha debatido en torno a las pedagogías, al sentido, a las características y profesionalización del rol y la formación docente, a las políticas de formación docente bajadas desde el Estado, a la conformación de la Red Federal de Formación Docente Continua, las incidencias de los aspectos curriculares en torno a las materias de “Residencia”, “práctica Docente”, a los salarios docente, y en definitiva a nuestra función como formador/a de formadores, en donde se ponen en juego los sujetos protagonistas: es decir, educadores y educandos, que necesariamente se instala el debate de ¿Cuál es el sentido de nuestro trabajo?, y desde donde pensar, en tanto modelos de formación ¿constituir el rol –identidad docente?. Estos interrogantes suscitan mi tarea Cotidiana, como Docente de Formación Docente, en el Colegio Ward, de Ramos Mejía, en los Profesorados de Educación Física e Inglés.

A sabiendas que en la actualidad se escuchan discursos que enuncian los déficit de la formación docente y su inoperancia por no brindar herramientas a sus docentes que les permitan pensar “otras escuelas”, mas allá de los anacronismos del normalismo, creo seriamente en la construcción de otra realidad posible.

Modelos Pedagógicos.... Modelos de “ser” docente

Diversos análisis coinciden en identificar modelos que han predominado en la conceptualización de la Tarea Docente (Diker, Terigi, 2008) que conllevan tradiciones configuraciones de pensamiento y acción construidas históricamente, que se encuentran institucionalizadas a través de las prácticas y las conciencias de los sujetos. En este sentido podríamos nombrar a las tradiciones a) artesanales; b) normalizadoras (que refieren al mito fundacional sarmientino), c) la académica, d) la técnico eficientista, e) la humanista, f) hermenéutico-reflexiva. Dichos modelos ponen de manifiesto una serie de supuesto de la tarea, el rol y la identidad docente que han emergido en distintos momentos históricos, al amparo de concepciones diferentes acerca de la educación y conviven en las prácticas cotidianas con algún grado de institucionalización y en las imágenes que contamos para pensar el trabajo. Considero que abordamos una profesión y nos dejamos capturar por ella porque participamos de las características de la disciplina en cuanto a su epistemología, objeto de estudio y metodología que circunscriben a una disciplina. De este modo se interpreta y explica una realidad, y los objetos de conocimiento

En cuanto al “modelo de ser docente”, me pregunto ¿Se re- editan los “restos” del pasado? Del “oficio de alumno” (Perrenaud, 1996), muchas veces alienado al sistema formal educativo, a modos de hacer – ser- que regula la subjetividad y las prácticas escolares puede significar nuestro: ¿“oficio de docentes”?, en todo caso cuales son los laberintos sobre los cuales debemos transitar para construir-nos en un profesional crítico.

Tal vez más que en otros contextos, ayudar a aprender cobra una significación especial. Implica una doble connotación: Aprender y aprender para enseñar.

En una comunicación que no es casual. Se torna más democrática que en otros ámbitos.

Sin embargo, no negamos que la urgencia institucional-de la escuela y lo que la sociedad le demanda como las promesas no cumplidas - nos atraviesa, la premura del aula nos interpela.

Nuestra tarea aquí es colaborar para que ellos con sus aciertos y su déficit puedan repensar su quehacer.

Consideramos que una mirada al interior de nuestra propia práctica nos coloca en lugar de comunicadoras y decodificadoras de mensajes.

Y pareciera ser, a veces, que nuestros estudiantes están a la espera de un mensaje magisterial sobre cómo hacer en el aula, la receta única, la fantasía de la clase perfecta, como si tratar de ayudar a aprender fuese una carrera de postas en la que al pasar el “testimonio”, todo queda resuelto.

Esta concepción de la enseñanza y del aprendizaje no es aleatoria, es un constructor social a partir de la tarea educativa de otros momentos pretéritos, muy enriquecida el proyecto moderno de escuela, a la ilusión de homogenización.

Nuestra es gestionar una situación de co-construcción del conocimiento. Una propuesta más democrática que permita vivenciar otras formas posibles para seguir comunicando. Sin la intencionalidad de replicar prácticas, condicionar los rumbos de su labor profesional en el aula, en un punto, al comunicarnos, seleccionamos mensajes, determinamos la validez de algunas ideas por sobre otras, y con el hacer propio las legitimamos o descartamos.

El tema de la legitimación de saberes y la “identidad docente”

Abordar el tema de la legitimación de saberes, (Zelaya, 2004) no es cosa sencilla. Constantemente, en la práctica educativa nos estamos viendo con saberes, con el conocimiento. Nuestra práctica misma se erige sobre ello.

Y sin embargo, pocas veces se habla abiertamente sobre la legitimación de saberes: Sostengo junto a Carlos Cullen que:

“... solo destrabando el deseo de aprender liberamos poder de enseñar. Creo que criticando el poder de enseñar liberamos el deseo de aprender. No naturalicemos el deseo de saber, pero tampoco controlemos simbólicamente naturalizando el poder de enseñar. Construyamos lo público como sentido de la enseñanza”.¹ ...

y creo, que en el espacio de esta relación y de lo público² donde se legitima el saber (el agregado es mío). Es en lo público donde se ponen en juego “la identidad docente”, que conlleva concepciones y supuestos sobre el trabajo docente, aludiendo a la multiplicidad del rol docente, a la variedad de contextos en los cuales esta tarea

¹ Cullen, C. *Las relaciones del docente con el conocimiento*; en Críticas a las razones de Educar. Paidós. Buenos Aires. 1997. Pág. 152.

² Nota: Cabe aclarar, que aquí no se trata de educación pública o privada, o más bien de las instituciones públicas o privadas. El sentido de lo público, según Carlos Cullen es mucho más amplio que esa discusión y contempla a la legitimación de saberes.

se puede dar, la complejidad del acto pedagógico, la inmediatez, la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del trabajo pedagógico, la implicación ideológica-personal y el posicionamiento ético del docente, hacen a la complejidad de la tarea docente, mas aun si aludimos siguiendo a Giroux:

“... la lucha a favor de un nuevo tipo de racionalidad no puede enfocarse como una tarea puramente técnica (...) sino mas bien dar cuenta de su impronta ideológica...”³, ello es primordial a la hora de dar cuenta de la “identidad docente”.

Por ultimo, quiero señalar que en la LEN, en el artículo 71 se indica que la formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una “**identidad docente**” basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as. En este sentido, se podría decir, que a nivel de la política nacional de formación docente tiene, entre otros, los siguientes objetivos: jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación; desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley; incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares; articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias; planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua; acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia. Sin duda creo que ello es en la actualidad por lo menos un tema de “**agenda**”, (Zelaya, 2009) que implican nuevos desafíos a la formación de los docentes. Demandas complejas de la sociedad del conocimiento, de los contextos socioculturales de las instituciones educativas, de las necesidades de desarrollo específicas de cada país, requieren de los docentes una serie de nuevos conocimientos y capacidades para adecuarse a los diferentes cambios. Dentro de las demandas, se observa una tensión entre requerimientos y posibilidades, entre capital cultural y pedagógico y su posibilidad y su posibilidad a responder a lo esperado de ellos.

³ Giroux, H. *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Buenos Aires. Pág. 62

Las tendencias principales se encaminan al desplazamiento de los estudios hacia el nivel superior, la inclusión de la función de capacitación junto a la de formación inicial en los institutos de formación docente, el fortalecimiento de la práctica docente, el establecimiento de mecanismos de certificación y habilitación, diseños curriculares que amplían los años académicos de formación para garantizar mayores conocimientos y competencia que respondan a los nuevos desafíos de la profesión docente.

Breves reflexiones sobre la Apuesta Cotidiana del trabajo en la Formación Docente

Sabemos que la escuela hoy, contempla mas de un desafío para los/las educadores/ras, de alguna manera pensar instituciones educativas mas democráticas.

En este sentido como Formadora de Formadores que desarrollarán la tarea docente en condiciones complejas, por lo menos intentare esbozar algunas reflexiones en torno al tema.

Creo que establecer una relación entre teoría y práctica entre lo explícito, lo implícito del hacer docente es primordial

Consecuentemente interrogarnos sobre la Formación en términos de Modelos pedagógicos es en algún punto un accionar crítico que supone la co-construcción del conocimiento, y la interpelación concreta hacia nosotras mismas sobre el sentido la practica como educadora y la educación misma como transformadora, y sostengo que allí está el valor genuino de la apuesta cotidiana a la hora de resignificar el sentido de de la practica educativa.

Bibliografía

Cullen, C. : *“Las relaciones del docente con el conocimiento”*; en *Criticas a las razones de Educar*. Paidós. Buenos Aires. 1997.

Cullen, C.: *“El lugar de la ética en la formación docente”*, en *Reflexión Ética en educación y Formación*. FF y L. Formador de Formadores. UBA. Noveduc. Buenos Aires. 2000.

Diker, G. y Terigi, F.: *“La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta”*. Editorial Paidós.

Fedman, D.: *Ayudar a enseñar*. Aique. Buenos Aires. 2008.

Giroux, H.: *“Los profesores como intelectuales”*. Paidós. Buenos Aires. 2008.

Perrenoud, P.: *“La construcción de éxito y el fracaso escolar”*. Ediciones Morata. 1996.

Zelaya, G.: *“¿Es posible pensar en la Filosofía Latinoamericana? Y consecuentemente ¿su legitimación de saber?”* Presentado en las Segundas Jornadas de Filosofía de la Educación. FFyL. Carrera Ciencias de la Ecuación. UBA.2004.

Zelaya, G.: *“El complejo tema den la Formación Docente. Temas de Agenda a la luz de la LEN”*. (Inédito). 2009