

IV Congreso sobre Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado.
Universidad Nacional de Tres de Febrero - Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, 2014.

Calidad y pertinencia de los modelos institucionales de formación permanente del profesorado.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2014). *Calidad y pertinencia de los modelos institucionales de formación permanente del profesorado. IV Congreso sobre Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Universidad Nacional de Tres de Febrero - Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/80>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/dKZ>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

IV Congreso sobre Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado
Buenos Aires - 15 al 17 de diciembre del 2014

Panel: Calidad y pertinencia de los modelos institucionales
de formación permanente del profesorado

Al comenzar a preparar esta ponencia recordé un interesante diálogo de “Alicia a través del espejo” de Lewis Carroll:

...Cuando yo empleo una palabra- dijo Humpty Dumpty, con el mismo tono despectivo- esa palabra significa exactamente lo que yo quiero que signifique, ni más ni menos.

- La cuestión es saber -dijo Alicia- si se puede hacer que las palabras signifiquen cosas diferentes

- La cuestión es saber -dijo Humpty Dumpty- quién dará la norma... y punto...

Y esto es así, porque hay dos conceptos que constituyen el título de este Panel que tienen múltiples significados: “Calidad y pertinencia.”

Por lo tanto, quiero empezar planteando que significado le atribuyo a estas dos nociones, que no solo integran la polisemia de tantas terminologías educativas, sino que -muchas veces- resultan controversiales.

Respecto a la **Calidad**, coincido con Dias Sobrinho (2008: 16), quién afirma:

Los países ricos han puesto en el centro de la agenda el tema de la calidad, juntamente con evaluación, acreditación y garantía de calidad, pero promoviendo importantes cambios semánticos. De un modo especial, los países hegemónicos ahora practican y proponen criterios de calidad sin considerar las dimensiones políticas y sociales de los sistemas y de las instituciones de los países pobres y en desarrollo que deben alcanzarlos, ni las dimensiones de carácter cualitativo, como las aptitudes morales y éticas y los valores cívicos.

Un ejemplo de esto, es la aplicación del Informe PISA¹ en países y contextos muy diferentes a aquellos, para los cuales sus evaluaciones han sido diseñadas.

Por lo tanto, creo que la calidad nos es un absoluto, no es un universal. Y por ello solo puede pensarse relacionalmente, esto es enmarcada en el contexto histórico, socio-económico, cultural y científico en el cuál están inmersas las instituciones de educación superior.

Por otro lado, en relación con la pertinencia, prefiero posicionarme -dada mi pertenencia y compromiso con la universidad pública- en relación con el concepto de **Pertinencia Social** entendido como: (el)...grado de correspondencia que existe entre fines perseguidos por la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta. (CINDA, 1994: 38).

¿Cómo se expresan las condiciones de “Calidad y pertinencia” en la formación permanente del profesorado universitario?

¹ Programme for International Student Assessment. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Pero antes quisiera abordar dos cuestiones previas, que entiendo necesarias para analizar la formación permanente del profesorado, en la educación superior:

- El modelo dominante en la enseñanza universitaria
- La escolarización de las instituciones de educación superior

El modelo dominante en la enseñanza universitaria

A mi modo de ver, se trata de un modelo cuyos rasgos principales son:

- La enseñanza sustentada en la retórica.
- El docente como concesionario autorizado de la verdad.
- La in-significación de los conocimientos.
- La tensión entre teoría-práctica.
- La fragmentación del conocimiento académico.
- Una concepción externalista de la evaluación.
- Una ausencia relativa de lo grupal.

a) La enseñanza sustentada en la retórica

En relación con la enseñanza sustentada en la retórica, recordamos como en oposición al enciclopedismo dominante en su época Dewey impulsó una sugerente postura, acerca de la importancia de la experiencia, en el proceso de aprender. Esa línea, a la que se caracterizó como “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia” destaca, la centralidad de la experiencia humana como fuente del aprendizaje, pero no abona la teoría de que el hacer por el hacer mismo, garantiza el aprendizaje.

Sin embargo, el enciclopedismo que combatía Dewey, sigue siendo usual en la enseñanza que se organiza “como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones.” (Celman, 1994: 58).

En cambio, las corrientes cognitivas del aprendizaje, otorgan a la actividad del sujeto que aprende un lugar central. En esta dirección, Elichiry (2013: 7) nos invita a considerar “a la comprensión como un proceso activo, como una forma de dialogar.” Así esta autora recupera las ideas de Bajtin (1982) que afirmaba que aquel que comprende participa del diálogo, prosigue con la creación de su interlocutor, multiplicando la riqueza de lo ya dicho.

No hay comprensión sin diálogo.

Algo que ya en la década de los sesenta, Freire (1983: 171) advertía, al referirse a la escuela:

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual (...) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pacientes, oyentes -los educandos. Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente esta, narrar, siempre narrar.

b) El docente como concesionario autorizado de la verdad

El flujo comunicacional unidireccional antes señalado, puede encontrar parte de su sentido en las concepciones sobre el régimen de verdad dominante en la universidad.

Lejos de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos, la universidad como sistema institucionalizado de saberes legitimados, deposita en los docentes el poder de consagrar a quienes podrán acreditar un saber específico, y consecuentemente “profesar” su uso social. Esto implica que mientras el “oficio del alumno” se configura alrededor de la apropiación de un determinado sistema de trabajo en el cual se asume que el docente posee el saber; el “oficio del docente” se constituye adjudicándose el rol de administrador del conocimiento, y por tanto de concesionario autorizado de la verdad, siguiendo el interesante concepto acuñado por Barabtarlo. (2005)

Veamos que dicen los estudiantes sobre esto (testimonios recogidos en una investigación):²

En una encuesta realizada en esa les preguntamos a los estudiantes si en los exámenes seguían las posiciones teóricas de la cátedra o se permitían plantear posturas alternativas. Un 81,5% optó por la estrategia de seguir la opción teórica de los docentes y solo un 18,5% manifiesta optar por posturas alternativas.

Y en las entrevistas nos respondieron:

Sigo las posiciones teóricas de otro modo no aprobás y la idea es recibirse... ¿no?

Yo tengo una estrategia: con los profes que creen que se las saben todas y no aceptan debatir sus posturas, acato (o al menos hago como que acato). Y cuando hay espacio para el debate, aprovecho para discutir, en el buen sentido.

c) La in-significación de los conocimientos

Verónica Edwards menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto

debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior... (Edwards, 1993: 28).

y si se toma como indicador de aprendizaje la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una relación significativa con el conocimiento

...esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración. (Edwards, 1993: 28).

Este tipo de relación implicaría lo que Ausubel denomina aprendizaje significativo.

² Proyecto: Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

d) La tensión entre teoría-práctica

Habitualmente el tratamiento que se otorga a la tensión teoría-práctica en la enseñanza universitaria, posee ciertas características que intentaremos describir.

Pocas propuestas curriculares favorecen las aproximaciones sucesivas al campo de la práctica profesional. Esto plantea dos problemas. Por un lado, que este diseño no posibilita articular teoría y práctica en el devenir de toda la formación, como proceso progresivo. Y por otro, que coloca a los estudiantes ante una situación de difícil solución, cuando luego de un extenso período de tratamiento verbalizado de los saberes, se encuentran frente a la necesidad de resolver los problemas de la práctica mediante acciones de diversos tipos, ante los cuales la retórica se muestra insuficiente.

Esta débil articulación teórico-práctica, dificulta estructurar un abordaje de la realidad que permita acceder a la misma en la forma de problemas con implicancias prácticas. Esto es, se presenta la realidad siguiendo la lógica disciplinar y no la lógica de los problemas.

e) La fragmentación del conocimiento académico

La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Y esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. También esta fragmentación, produce muchas veces la falta de articulación entre la teoría y la práctica.

Uno de los riesgos de la fragmentación, es que promueve un aprendizaje no situado. En la medida en que los espacios curriculares se presentan como espacios autónomos y aislados, los contenidos que ofrecen son también cerrados sobre sí mismos y muchas veces, no pueden articularse con otros, perdiendo la oportunidad de brindar una visión de conjunto.

A este respecto Frida Díaz Barriga (2006: 20) afirma que:

Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera como la institución escolar intenta promover el aprendizaje. Consideran que en buena medida el fracaso de las instituciones educativas reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado.

f) Una concepción externalista de la evaluación

Hace un tiempo, una colega mexicana me relató una experiencia. Cuando en su primera clase, en un curso de la universidad, les preguntó a los alumnos que esperaban de dicho curso, este fue el diálogo registrado:

Profesora: -¿Qué esperan de este curso?-

Alumnos: (Silencio).

Profesora: -¿Podrían pensar qué esperan de este curso -

Alumna: -Yo quisiera saber cómo será la evaluación-

Profesora: -¿Hay otros que quisieran saber lo mismo?-

Alumnos: (Todos asienten).

Profesora: (dirigiéndose a la alumna que había respondido) -¿Y para qué quisieras saber cómo será la evaluación-

Alumna: -Para saber a qué atenerme-

Profesora: -¿Hay otros que piensan lo mismo?-

Alumnos: (Todos asienten).

¿Qué nos dice este registro? ¿Qué significa: conocer cómo será la evaluación para saber a qué atenerse? ¿Cómo es percibida la evaluación por muchos estudiantes universitarios? ¿Cómo una dimensión de la enseñanza y del aprendizaje o meramente un medio de control? ¿Por qué frecuentemente se asimila evaluación con examen y examen con calificación?

Creo que algunas respuestas posibles a estos interrogantes, no tienen estrictamente que ver con la evaluación, como instancia autónoma, sino con las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

g) Una ausencia relativa de lo grupal

El último rasgo que queremos presentar refiere a la ausencia de una verdadera didáctica grupal, este tema emerge en el desarrollo de nuestras indagaciones, debido a dos motivos. En primer lugar, porque los grupos constituyen un contexto privilegiado del aprendizaje, en tanto resulta central considerar "... lo que ocurre cuando los profesores enseñan y los alumnos aprenden, así como sobre la química - o mejor, la alquimia- de la cooperación humana." - al decir de White. (White , 1991: 11)

Y por otro lado, porque una enseñanza dirigida al aprendizaje en la práctica, de los fenómenos grupales (constitución y funcionamiento de los grupos, tipos de vínculos, modalidades resolución de conflictos, formas de trabajo cooperativo, entre otros) resulta indispensable en un mundo en el cuál el trabajo en equipos, tiende a ser un rasgo primordial de la práctica de cualquier profesión.

El contexto: La escolarización de las instituciones de educación superior

En el Siglo XVII, el pedagogo Jan Amós Comenio proponía que el fin último de la educación es el "enseñar todo a todos." Esta idea, fue la expresión de una de las más grandes utopías pedagógicas.

Pero detrás de la noble intención, que conducía a pensar que todo el conocimiento humano debía ser conocido por todos los hombres, la propuesta estuvo fuertemente asociada a un método, que traducía igualdad como homogeneidad. Porque para que todos conocieran todo, todos debían hacer lo mismo, en el mismo tiempo y espacio y del mismo modo.

Y es desde allí, que la tradición pedagógica de Comenio se entronca con la quimera de la fabricación, ya que la escuela como fabricación, como reproducción permanente, se torna un dispositivo homogeneizador, oculto detrás del discurso "políticamente correcto" de la igualdad de derechos, de la educación para todos.

En ese contexto socio-histórico, el de la modernidad, caracterizado en lo económico por el desarrollo industrial, es posible mirar la génesis de la escuela, como un aparato reproductor de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial y también como aparato de reproducción ideológica.

En ese sentido, educar a las masas es pensado como un sistema más de producción en serie, característico de la organización fabril de aquellos tiempos. La producción en cadena o fabricación en serie fue un proceso en la producción industrial, cuya base es la cadena de montaje; una forma de organización de la producción que delega a cada trabajador una función específica y especializada, en máquinas también más desarrolladas. Su idea teórica nace con el taylorismo y logra su máxima expresión en el siglo XX, con el fordismo.

Esta concepción de la escuela como fábrica, tendrá una fuerte incidencia en el tránsito hacia la universidad de masas, que estará signado por un proceso de escolarización, en el cuál la universidad adopta el modelo pedagógico y organizacional de la escuela. Modelo organizado en torno a clases, horarios, exposiciones magistrales, exámenes, etc.

Ese modelo organizado en torno a clases, horarios, exposiciones magistrales, exámenes, etc. estará orientado en la universidad, por el principio de la “racionalidad técnica.” (Schön, 1992).

¿Qué es el principio de la racionalidad técnica?

Donald Schön señala que el principio de la racionalidad técnica consiste: en la definición de un conjunto de reglas generales, aplicables a diversas situaciones y en diferentes contextos. Los supuestos sobre los cuales se asienta este principio serían los siguientes:

- Todos los problemas que presenta la práctica pueden ser identificados con facilidad y precisión.
- La simplicidad para la delimitación de problemas los hace factibles de ser clasificados.
- La relación entre problemas y soluciones es, generalmente, lineal y causal.
- La posibilidad de clasificar conjuntos de problemas y de soluciones hace viable establecer patrones de solución por tipos de problemas.
- La actividad profesional se reduce a definir un adecuado ajuste entre el problema delimitado y la elección del medio más apropiado para su solución.

Pero la práctica profesional nos coloca ante la imposibilidad de establecer relaciones mecánicas entre problemas y soluciones porque los profesionales no se encuentran en su tarea cotidiana con los problemas tipo, propuestos en los manuales o tratados habitualmente en las clases de la universidad, sino que suelen enfrentarse, con las llamadas -por el autor citado- zonas indeterminadas de la práctica.

Esas zonas indeterminadas son -entre otras- la dificultad para:

- precisar los problemas.
- ponderar de decisiones alternativas ante un mismo problema.
- definir prioridades ante la limitación de medios o recursos.
- seleccionar métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas.
- manejar acontecimientos que generan incertidumbre

Veán uds. que el modelo de formación sustentado en la racionalidad técnica, es absolutamente correlativo con la aplicación de la pedagogía de la cadena de montaje, se “fabrican” profesionales haciendo todos lo mismo, al mismo tiempo, del mismo modo.

Y ¿qué genera esto?

Un oficio del alumno, cuya principal preocupación no es aprender, sino aprobar.

Perrenoud (2006: 219) afirma que:

El alumno comprende bastante rápido que, sobre una tela de fondo constante, las variaciones son esenciales: con tal maestro uno tiene el derecho de equivocarse, de comunicar, de tomar iniciativas, de reírse, de negociar un trabajo; con tal otro sólo tienen el derecho de callarse y de hacer el trabajo sin chistar...

Frente al modelo de formación sustentado en la racionalidad técnica, Schön propone la formación de profesionales reflexivos.

La formación de profesionales reflexivos

En los supuestos teóricos de la formación de profesionales reflexivos Donald Schön y sus seguidores³ han expuesto algunas interesantes propuestas, partiendo del concepto de prácticum reflexivo.

En el marco de esta proposición, Schön apela al concepto de competencia profesional y utiliza la noción de profesión como comunidad de prácticos. Empero, compartir las tradiciones de una comunidad de prácticos, no significa la reproducción acrítica de esas tradiciones, sino todo lo contrario. Un profesional reflexivo no debe abordar mecánicamente los problemas que le ofrece la práctica, sino desarrollar ante estos un enfoque situado, flexible, creativo y sustentado en un posicionamiento ético.

En esta línea, la forma de posibilitar que los futuros profesionales se apropien de las competencias de su comunidad profesional, será el retorno al arte de enseñar, a partir del concepto de aprendizaje tutelado.

Para ello, la actual universidad de masas debería enfrentarse al desafío de su desescolarización, entendida como el proceso de desmontar el dispositivo privilegiado por las pedagogías de la fabricación, que producen profesionales carentes de reflexión y crítica.

Metafóricamente, podríamos decir que resulta necesario que la universidad transite el camino de la fábrica -como espacio anónimo- al taller como vínculo triangular entre alumno, docente y conocimiento (Frigerio, 1995).

Docentes reflexivos para la formación de profesionales reflexivos

Pero para que ese tránsito sea viable y resulte posible la formación de profesionales reflexivos, se requieren profundos cambios en tres dimensiones: la organización institucional, el desarrollo curricular y en las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje.

³ Ver: Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós; los trabajos de Argyris y Schön sobre los conceptos de 'teoría profesada' y 'teoría al uso', el libro de Brockbank y McGill sobre aprendizaje reflexivo [en español: Brockbank, A. y McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.]. El trabajo sobre formación docente: Zeichner K. y Liston, D. (1992) en Alliaud, A. y Duschatzky, L. Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila. y producciones más recientes, como las de Perrenoud, P. (2002). Desarrollar la práctica reflexiva. GRAO. Madrid.

Y, a su vez, para que se concreten estas transformaciones es central replantear los espacios de formación permanente del profesorado en las universidades y esto requiere contar -en esos espacios- con docentes reflexivos, como señalan los definen Zeichner y Liston (1992:264):

...docentes que deseen y puedan reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como sobre los condicionamientos y estímulos materiales e ideológicos planteados en el aula, la escuela (podemos reemplazar esto por la universidad) y los contextos sociales en los que trabajan.

La reproducción

Sin embargo, nuestra experiencia en diversos espacios de formación del profesorado universitario, nos permite afirmar que en muchos de estos espacios se reproduce la lógica de la producción en serie y el modelo dominante en la enseñanza universitaria, que describimos anteriormente.

Y aunque en esos trayectos de formación para la docencia universitaria se trabajan tópicos como:

- el rol central del estudiante en la construcción del conocimiento,
- el aprendizaje reflexivo y situado,
- el docente como mediador entre el alumno y el conocimiento,
- la evaluación como herramienta de la enseñanza,
- las innovaciones didácticas
- las didácticas de lo grupal, etc

Las prácticas docentes de los colegas que transitan esos trayectos de formación, siguen -en muchos casos- reproduciendo ese modelo dominante en la enseñanza universitaria.

Por eso hemos comenzado a desarrollar investigaciones,⁴ a partir de estas preguntas:

- ¿Por qué algunos docentes desarrollan prácticas innovadoras y promueven la crítica y la reflexión de los estudiantes y otros no?
- ¿Estas prácticas se vinculan con la formación docente sistemática y/o con otros aspectos de sus historias de vida?
- ¿Qué relación tiene esa práctica docente reflexiva con las biografías de los profesores?
- ¿Qué “incidentes críticos” (Woods, 1993) han caracterizado las trayectorias de estos docentes?

Y los resultados preliminares de estas indagaciones nos permiten percibir, que en los casos estudiados, las dimensiones “no académicas” de las biografías de estos colegas tienen fuerte relevancia en su constitución como docentes reflexivos, críticos e innovadores.

Bibliografía

⁴ Proyecto: Biografías de profesores reflexivos, críticos e innovadores, en la Universidad de Málaga (España) y la Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Barabtarlo, A. (2005) Conferencia: El Seminario Permanente de Investigación-Acción en la Formación del Docente Universitario: Una experiencia cualitativa. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Posadas, 30 de Junio de 2005.

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (1994). Manual de autoevaluación de instituciones de educación superior. Santiago de Chile: CINDA.

Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior. En Gazzola, A. y Pires S. (coords.). Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.

Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombiana de Educación. N° 27. Bogotá.

Elichiry, N. (2013). Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias. Buenos Aires: Manantial.

Freire, P. (1983). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Frigerio, G. (1995). De aquí y de allá: Textos sobre la institución educativa y su dirección. Buenos Aires: Kapelusz.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.

Zeichner, K. y Liston, D. (1992) en Alliaud, A. y Duschatzky, L. (Compiladoras). Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Woods, P. (1997). Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje. Buenos Aires: Paidós.