

# FORMACIÓN DOCENTE

## El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional

Cayetano De Lella

INSTITUTO DE ESTUDIOS Y ACCIÓN SOCIAL (IDEAS) / ARGENTINA  
funideas@ciudad.com.ar

**I**NTRODUCCIÓN La tesis central que clarificar sus propias experiencias sistema universitario, sobre todo en plantea este trabajo es que las posiciones en materia de formación Argentina, a través del Instituto de líticas, programas y experiencias docente, así como vislumbrar nuevos estudios y Acción Social (IAS). de formación docente, incluyendo posibilidades al respecto. En ese mar- educación de jóvenes y adultos, se, aquí se opta por un modelo: PRÁCTICA DOCENTE FORMACIÓN Cada mo- ponen modelos, por lo regular implícito- hermenéutico-reflexivo se encuentra delo de formación supone y articula tos que condicionan fuertemente tan ligado a una visión específica de concepciones acerca de asuntos to los procesos formativos como su práctica docente. Una opción que como educación, enseñanza y apren- resultados; y que, por ello, merece conlleva una revisión crítica de otros dise- nte, se trata de identificar el diseño y desarrollo de diversas para a una visión totalizadora del ob- car y poner en tela de juicio esas experiencias de formación que hemos (Arredondo, 1989). A nuestro modelos subyacentes y, entonces, llevado adelante en educación popular, una cuestión clave es el con- contribuir a que los lectores puedan dar y de adultos, así como en el sucepto de práctica docente que, a su

vez, incide fuertemente en el enfoque (sociales), que suelen ser comunes que se actualizan cuando debe que de formación. compartidas ya que constituyen asumir el rol de profesor. La historia resultado colectivo de condiciones educativa del docente constituye, por

• La docencia es una práctica fuertemente condicionada tanto por la estructura social (por ejemplo, la imagen de la profesión y el status de la crisis económica-social que afecta a los educandos jóvenes y adultos de sectores populares en América Latina) como por el sistema y subsistema de la formación de los docentes. Creemos que la práctica docente opera otra determinación: socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas buena parte de las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las tareas cotidianas. Esta afirmación se funda en dos razones: la primera, que la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda, que los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación básica docente. En tal sentido, las propias instituciones educativas donde el profesor se inserta se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar.

Por otra parte, el condicionamiento de la institucionalización escolar sobre el hecho educativo incide en la aparición de plataformas tácticas en el sentido de bases a partir de las que se estructura la práctica, muy significativas en el ejercicio docente. Las investigaciones al respecto han dado lugar a diversas nociones, orientadas a categorizar y describir esas plataformas: por ejemplo, teorías intuitivas constructivistas, esquemas, etc. Estas plataformas se articulan en torno a tres tipos de dimensiones que utilizan el proceso permanente de acción del maestro en su accionar:

- Supuestos pedagógicos que enseñar y aprender en la educación de jóvenes y adultos.
- Implicitos ideológicos que poder en la relación maestro-alumno y su vínculo con modelos específicos de saber.
- Matrices psicosomáticas o temores de los docentes en el desempeño de su rol, el papel de lo emocional en el vínculo con los educandos.

En suma, en la formación de docentes operan sistemas complejos a través del tránsito por diversas configuraciones relativamente articuladas (pedagógicas, ideológicas y psicológicas) que condicionan el sujeto interiorizado por los modelos de aprendizaje y rutinas que se actualizan cuando debe asumir el rol de profesor. La historia educativa del docente constituye, por tanto, otro fuerte condicionamiento que incide en el ejercicio profesional y en sus plataformas tácticas. Asimismo, es sabido que, adicionalmente, opera otra determinación: socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas buena parte de las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las tareas cotidianas. Esta afirmación se funda en dos razones: la primera, que la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda, que los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación básica docente. En tal sentido, las propias instituciones educativas donde el profesor se inserta se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar.

El peso de dichas trayectorias y, en general, de las determinaciones mencionadas (incluida la socialización laboral) reafirma el valor de la formación docente continua entendida como un proceso permanente que no se limita a la fase de formación inicial sino que se prolonga hasta la graduación sino que se plantea, al decir de M. C. Davini, como un proceso de largo alcance a través del cual se modela el pensamiento y comportamiento socioprofesional del docente. Entonces, se hace necesario el desarrollo de acciones de formación en servicio, de perfeccionamiento y actualización, en una permanente interacción entre los egresados —insertos en el contexto laboral— y las instituciones formadoras. Este proceso suele ser prioritario en el caso de la educación de jóvenes y adultos de la región latinoamericana, cuyo abandono por parte del Estado en varios países ha provocado, como es sabido, un severo deterioro del subsistema, incluyendo una deficiente formación específica de los educadores en todas sus fases. No se trata de compensar los errores de la formación inicial ni evitar el impacto de la socialización profesio-

nal sino de brindar las herramientas y dimensiones centrales del quehacer docente, dominio de la reproducción de necesarias que acompañen al docente educativo; entre ellas, y muy especialmente, conceptos, hábitos, valores, de la cultura en toda su trayectoria profesional, acerca de la enseñanza y, en consecuencia, la legitimidad. Por ende, en el ámbito Sin esto, es difícil pensar en la práctica general, sobre las funciones docentes de la formación se trataría de generar una cultura docente como un proceso de construcción de conocimiento. En ese marco, se identifican tres modelos básicos, que exponemos a continuación:

En todo caso, y a la luz de las revisiones de manera crítica y sistemática, para luego proponer, como alternativa, el hermenéutico-reflexivo. El modelo académico-científico que caracteriza a la práctica docente antes expuestas (fuertes connotaciones disciplinares, el hermenéutico-reflexivo o disciplinadas que enseña. La formación afirmamos que la formación y, en especial, la formación docente en sí misma, es una actividad que pasa a ser artesanal, un oficio que se aprende de segundo plano y suele considerarse la medida que se ubica como eje estructurante de la práctica educativa. En esta visión, el conocimiento pedagógico es superficial y hasta innecesaria. Por Y ello nos remite a la cuestión de la generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a los centros educativos y a las condiciones de socialización. O sea, persona con estudios y formación

ALGUNOS MODELOS DOMINANTES. Los distintos modelos, hegemónicos en momentos históricos determinados, no configuran instancias monolíticas puras, ya que pueden coexistir, y taponerse e incluso, contener divergencias y contradicciones. Dichos modelos comportan, como ya se apuntó, supuestos respecto de los aprendices de ese conocimiento profesional supondría un proceso de conversión en la cultura de los establecimientos escolares, mediante el cual el docente se socializaría dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles correspondientes. Entonces, se da un nuevo

necesitaría el conocimiento experto, sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos.

3. El modelo tecnicista-eficientista a tecnificar la enseñanza, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor sería esencialmente un técnico: su labor consistiría en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. En esta racionalidad técnica, pues, el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Entonces, no sólo está subordinado al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

A nuestro juicio, dichos modelos, así como sus posibles combinaciones, dan lugar a diversas formas reproductivistas, de racionalidad técnica, sometidas a un poder ajeno, que desconocen las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. No solamente subordinan a los docentes; además, despojan a otros agentes educativos, y al conjunto de la sociedad misma de la capacidad de decisión, tanto en materia de medios como de fines.

#### EL MODELO HERMENÉUTICO REFLEXIVO

Este modelo supone a la enseñanza como una actividad compleja y, como ya se mencionó, sobredeterminada (en

particular, por el contexto macrosocial, macroeducativo e institucional), y luego vuelve a la práctica particular y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas propias supuestos (prácticos, teóricos) como con otros sujetos reales (alumnos, colegas, autoridades, autores). Los textos que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar la situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta de aquella práctica

En suma, se apunta a formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro). Un docente abierto, con competencias polivalentes; entre otras, y muy especialmente, con la capacidad de partir de la práctica en el aula, institucional, colectiva y colectivamente: parte de la situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta de aquella práctica

dicionamientos que sobredeterminan a los profesores y ubican el rol de la coordinación del ejercicio docente, desde la biografía escolar previa hasta algunos aspectos macrosociales, macroeducativos e institucionales.

A la vez, también coincidimos con aquellos autores que señalan la posible parcialidad, relatividad, provisoriedad, los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbres que puede comportar un conocimiento práctico así producido. Entonces, no se trata de un modelo consolidado, ni siquiera aún suficientemente legitimado. No obstante, constituye un referente teórico-metodológico, a la vez que una guía de aspiración ético-política.

#### RESULTADOS RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

Las diversas experiencias de formación inspiradas en este modelo han tenido resultados muy satisfactorios. Se pueden señalar:

1.- Una alta capacidad de impacto en las prácticas docentes, en su cotidianeidad. Por lo regular, la experiencia (personal, colectiva) es revaluada como espacio de conocimiento (frente a una cultura excesivamente libresca) y, a la vez, de discontinuidad, desestructuración, reconstrucción de alternativas.

2.- Un potencial transformador del modelo en tanto ubica a la práctica docente, su relectura y modificación, como el meollo reorganizador de los procesos de formación.

3.- La generación de espacios de aprendizaje en grupos que ubican a la práctica docente de los participantes como objeto de análisis constante (y punto de partida) apuntando a develar tanto las "plataformas tácitas" como algunos condicionamientos del ejercicio profesional (de alcance macrosocial, macroeducativo, institucional). Se estimulan procesos de indagación sistemáticos entendidos como una reflexión crítica, individual y grupal que incorporan los aportes teóricos, de reflexión y producción en pequeños grupos como analiza-

dores y ubican el rol de la coordinación como parte del proceso en el espacio clarifica, potencia y orienta el trabajo.

4.- La generación de actitudes que sitúan más a la indagación que a la repetición; o sea, se consolida un interés por las preguntas, por la identificación y análisis de problemas, por la exploración creativa de alternativas, más que por la búsqueda de "recetas". Adicionalmente, se abre o robustece, según el caso, una mirada más amplia, que incorpora lecturas macrosociales, macroeducativas, institucionales.

5.- Los docentes viven un crecimiento en la libertad. Pueden intervenir en parte de sus propias potencialidades y comprender algunos ámbitos que determinan su práctica, con la consiguiente ampliación del ejercicio del rol, de los temas, problemas y contextos en los que piensan y actúan. □

#### Lecturas sugeridas

ARREDONDO, M., M. URIBE Y T. WUEST, 1989. "Notas para un modelo de docentes", en Gimeno Sacristán, J., A. Díaz Barriga (comp.) Formación pedagógica de profesores universitarios y experiencias en México. México. www.cesu.unam.mx

DAVINI, C., 1995 La formación docente en cuestión. Paidós, Buenos Aires. Barcelona-México. www.paidos.com

DE LELLA, C. Y A. M. EZCURRA, 1984. "El Programa Nacional de Alfabetización. Una aproximación dialéctica desde los alfabetizadores", vista Mexicana de Sociología, Vol. XLVI, Núm. 1, México. e-mail: libriis@servidor.unam.mx mlimon@servidor.unam.mx

DE LELLA, CAYETANO Y A. PAGANO, 1996. "La transformación curricular en la formación docente. La experiencia de la carrera de educador y

profesor especializado en educación básica de adultos en la provincia de Chubut" (Argentina). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos XXVI, Núm. 2, Centro de Estudios Educativos, A.C., México. www.campus-oei.org/mx9.htm ceemexico@compuserve.com.mx

EZCURRA, A. M., C. DE LELLA Y P. KROTSCH, P., 1999 Formación docente e innovación educativa. Ideas-Aique, Buenos Aires.

FELDMAN, DANIEL, 1999 Ayudar a enseñar. Aique, Buenos Aires. www.aique.com.ar e-mail: editorial@aique.com.ar

GIMENO SACRISTÁN, J., 1992. "Profesionalización docente y cambio educativo", en Alliaud, A. y L. Duschitzky (comp.) Maestros, práctica y transformación escolar. Mito y Dávila Eds, Buenos Aires. www.minoydavila.com.ar e-mail: minoydavila@infovia.com.ar

GIMENO SACRISTÁN, J., 1997. "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los docentes", en Gimeno Sacristán, J., A. Díaz Barriga (comp.) Formación pedagógica de profesores universitarios y experiencias en México. Buenos Aires. e-mail: funideas@ciudad.com.ar

LISTON, D. P. Y K. ZEICHNER, 1993. Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Morata, Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A., 1996. "Autonomía profesional del docente y control democrático", en varios autores, y volver a pensar la educación. Editorial Morata, Madrid. www.edmorata.es e-mail: morata@infonet.es