

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



INTRODUCCIÓN. La tesis central que plantea este trabajo es que las políticas, programas y experiencias de formación docente, incluyendo la educación de jóvenes y adultos, suponen *modelos*, por lo regular *implícitos*, que condicionan fuertemente tanto los procesos formativos como sus resultados; y que, por ello, merecen ser explicitados y revisados críticamente. Por ende, se trata de identificar y poner en tela de juicio esos modelos subyacentes y, entonces, contribuir a que los lectores puedan

clarificar sus propias experiencias y opciones en materia de formación docente, así como vislumbrar nuevas posibilidades al respecto. En ese marco, aquí se opta por un modelo: el *hermenéutico-reflexivo*, que se encuentra ligado a una visión específica de la práctica docente. Una opción que conlleva una revisión crítica de otros modelos y que, además, ha inspirado el diseño y desarrollo de diversas experiencias de formación que hemos llevado adelante en educación popular y de adultos, así como en el sub-

sistema universitario, sobre todo en Argentina, a través del Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS).

PRÁCTICA DOCENTE Y FORMACIÓN. Cada modelo de formación supone y articula concepciones acerca de asuntos como educación, enseñanza y aprendizaje, entre otros, con interacciones recíprocas específicas, dando así lugar a una visión totalizadora del objeto (Arredondo, 1989). A nuestro juicio, una cuestión clave es el concepto de práctica docente que, a su

vez, incide fuertemente en el enfoque de formación.

• La docencia es una práctica fuertemente condicionada tanto por la estructura social (por ejemplo, la imagen de la profesión y su *status*), la crisis económico-social que afecta a los educandos jóvenes y adultos de sectores populares en América Latina como por el sistema y subsistemas educativos (p.e., el deterioro de las condiciones de trabajo docente, las regulaciones técnico-pedagógicas de la enseñanza) y, también, por los propios centros educativos o escuelas. Por ello, la práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada, cuya existencia es previa al hecho de que un profesor singular la asuma. En resumen, existe una firme interacción entre práctica docente, institución educativa y contexto, ya que la estructura global condiciona las funciones didácticas que se ejercen en el puesto de trabajo.

Por otra parte, el condicionamiento de la institucionalización escolar sobre el hecho educativo incide en la aparición de *plataformas tácitas* 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*, *constructos*, *esquemas*, entre otras. Estas plataformas se articulan en torno a tres tipos de dimensiones que utiliza el maestro en su accionar:

- a) *Supuestos pedagógicos*. Qué es enseñar y aprender en la educación de jóvenes y adultos.
- b) *Implícitos ideológicos*. El poder en la relación maestro-alumno y su vínculo con modelos específicos de saber.
- c) *Matrices psicosociales*. Miedos 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 de configuraciones relativamente articuladas (pedagógicas, ideológicas y psi-

cosociales), que suelen ser comunes, compartidas ya que constituyen el resultado colectivo de condiciones sociales de producción y que, a su turno, producen *efectos*, también colectivos, dado que condicionan las prácticas docentes.

Creemos que la práctica docente, y en particular aquellas *plataformas tácitas*, constituyen el eje estructurante de la formación de los docentes.



• En ese marco, entendemos por *formación* el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgó el monopolio de la misma a la formación docente inicial.

Sin embargo, los modelos de las prácticas educativas y del pensamiento (también de sus componentes implícitos), así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas es-

colares 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 real y en sus *plataformas tácitas*.

Asimismo, es sabido que, adicionalmente, opera otra determinación: la 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* o culmina con la de 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 necesarias que acompañen al docente en toda su trayectoria profesional. Sin esto, es difícil pensar en la práctica docente como un proceso de construcción de conocimiento.

En todo caso, y a la luz de las características propias de la práctica docente antes expuestas (fuertes condicionamientos, *plataformas tácitas*), afirmamos que la formación y, en especial la formación docente en servicio, cobra valor transformador en la medida que se ubica como eje estructurante de la práctica educativa. Y ello nos remite a la cuestión de los modelos de formación docente.

ALGUNOS MODELOS PREDOMINANTES. Los distintos modelos, hegemónicos en momentos históricos determinados, no configuran instancias monolíticas o puras, ya que pueden coexistir, yuxtaponerse e incluso, contener divergencias y contradicciones. Dichos modelos comportan, como ya se apuntó, supuestos respecto de di-

mensiones centrales del quehacer educativo; entre ellas, y muy especialmente, acerca de la enseñanza y, en general, sobre las funciones docentes. En ese marco, se identifican tres modelos básicos, que expondremos y revisaremos de manera crítica y sucinta, para luego proponer, como alternativa, el hermenéutico-reflexivo:

1. *El modelo práctico-artesanal* concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. En esta visión, el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a los centros educativos y a su función de socialización. O sea, el aprendizaje de ese conocimiento profesional supondría un proceso de inmersión 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 neto

predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores, de la cultura *legítima*. Por ende, en el ámbito de la formación se trataría de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.

2. *El modelo academicista* especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina o disciplinas que enseña. La formación así llamada *pedagógica* —como si no fuera también disciplinaria— pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Por lo tanto, los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse con la experiencia directa en los establecimientos, si consideramos que cualquier persona con estudios y formación académica puede convertirse en educador. A la vez, el modelo plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no



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* apunta 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 cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

En esta perspectiva se estima que el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas), que intenta reflexionar y com-



prender con herramientas conceptuales, y luego vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos (prácticos, teóricos) como con otros sujetos reales y virtuales (alumnos, colegas, autoridades, autores). Los textos son *pre textos*, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta de aquella práctica

primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador.

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, comunitaria, social; y de identificar, explicitar, poner en cuestión y debatir tanto sus principales supuestos, rutinas y estereotipos como ciertos con-

dicionamientos que sobredeterminan el 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 genuina aspiración ético-política.

RESULTADOS Y 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 tanto clarifica, potencia y orienta el trabajo.

4.- La generación de actitudes que tienden 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 o afianza 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 docencia", en Arredondo, M. y A. Díaz Barriga (comp.), *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*, UNAM México.
www.cesu.unam.mx

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

DE LELLA, C. Y A. M. EZCURRA, 1984. "El Programa Nacional de Alfabetización. Una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores", *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVI, Vol. XVII, 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*, Vol. 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*, Rei-Ideas-Aique, Buenos Aires.

FELDMAN, DANIEL, 1999. *Ayudar a enseñar*, Ed. 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*, Miño 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., *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Ed. Lugar Editorial-Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires.
e-mail: funideas@ciudad.com.ar

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

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

