

Revista de la Escuela Ciencias de la Educación - 1a ed. - Rosario

Laborde editor 2008

426 p.; 15 x 21 cm.

ISSN 1851-6297

1. Pedagogía-Educación. I. Título

CDD 370.1

1ª EDICIÓN: DICIEMBRE 2008

DIRECTORA: ESP. LIC. SUSANA DEL VALLE N. COPERTARI

© LABORDE EDITOR - 2000 ROSARIO

3 DE FEBRERO 1065

TEL/FAX: (0341) 449 8802

ROSARIO (C.P. 2000) - SANTA FE - ARGENTINA

E-MAIL: labordelibros@citynet.net.ar

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: LILIANA AGUILAR

AGRADECEMOS A:

- ASOCIACIÓN COOPERADORA "JOSÉ PEDRONI" DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES UNR.
- COAD ASOCIACIÓN GREMIAL DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO.
- AGCER ASOCIACIÓN DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE ROSARIO.
- AMSAFE ROSARIO ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE SANTA FE (DELEGACIÓN ROSARIO).
- CTA CENTRAL DE TRABAJADORES ARGENTINOS.

I.S.S.N. Nº: 1851-6297

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO QUE MARCA LA LEY 11.723

MARCA Y CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS REGISTRADAS EN LA

OFICINA DE PATENTES Y MARCAS DE LA NACIÓN

IMPRESO EN ARGENTINA

REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Año 4 • Nº 3 • 2008



Asociación Cooperadora
"José Pedroni"
de la Facultad de Humanidades
y Artes UNR



Asociación Gremial de Docentes
e Investigadores de la Universidad
Nacional de Rosario



Asociación del Magisterio
de Santa Fe
(Delegación Rosario)



Asociación de Graduados en
Ciencias de la Educación de Rosario



central de trabajadores de la Argentina

LOS CAMBIOS CURRICULARES: ¿UNA POSIBILIDAD DE MEJORA DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y DE ENCUENTRO DE LOS ACTORES RESPONSABLES O DE MANTENIMIENTO DEL STATU QUO Y DE DESENCUENTRO?

Marta Susana Brovelli
(Universidad Nacional de Rosario)
(Universidad Tecnológica Nacional)

Resumen

El presente artículo plantea el problema de las políticas de formación docente poniendo el acento en los procesos de cambio curricular. Trabaja en primer lugar, los inicios y las características de dichos procesos, para avanzar luego hacia algunas cuestiones de la estructura curricular.

Se desarrolla luego de manera especial el problema de la formación profesional con la mirada puesta en las relaciones entre la teoría y la práctica y a su atención en el diseño y desarrollo curricular. Se plantean también algunas cuestiones referidas a las competencias esperadas en los profesores y los modos de tratar de lograrlas.

El artículo también plantea algunas cuestiones propias de las Políticas y acciones referidas al fomento de la investigación y de las innovaciones y a la actualización y perfeccionamiento docente.

Palabras clave

Formación docente - Procesos de cambio curricular - Relaciones teoría-práctica - Competencias.

Summary

This article presents the problem of teacher training policies, putting emphasis on the processes of curriculum change. In the first place, the article deals with the beginning and the characteristics of such processes and then, with some curriculum structure issues.

The problem with professional training is later developed, focusing on the relationships between theory and practice and their importance for designing and developing the curriculum. Some issues regarding the abilities expected from the professors and the ways of trying to achieve them are also presented.

The article presents, as well, some issues as regards Politics and actions related to research and innovation promotion and teaching updating and perfecting.

Key words

Teacher training - Processes of curriculum change - Relationships theory-practice - Abilities.

Introducción

En este artículo se trabajan cuestiones centrales de la Formación Docente y de los procesos de cambios curriculares, con la intención de aportar al debate siempre abierto, acerca de estos dos grandes temas, hoy reavivado ante las políticas y acciones de cambio iniciadas desde la administración central.

Su intención no es la de analizar los documentos producidos por el INFOD, (Instituto Nacional de Formación Docente) tarea en la que se supone están abocados los Institutos de Formación Docente, sino por el contrario, la preocupación por alertar a quienes están comprometidos en esa labor, acerca de cuestiones básicas en relación con los procesos de construcción curricular y las tensiones y conflictos que durante ellos se producen.

Reflexionar acerca de cuestiones como las que aquí se trabajan, haciéndolo tanto desde aportes teóricos como desde experiencias vividas referidas a complejos procesos de cambio curricular, puede resultar valioso a quienes se ven comprometidos con estos cambios. Constituye también una oportunidad para intentar realizar aportes que favorezcan la elaboración de marcos teóricos compartidos y la negociación de significados que permitan construir consensos legítimos

1. La formación docente y los cambios curriculares

Tal como es sabido, la preocupación por la formación del profesorado y su desempeño profesional, surgen como consecuencia de la necesidad de encontrar y asegurar formas y estrategias que aporten a la mejora de la calidad de la educación, especialmente ante los desafíos que debemos enfrentar en el contexto de una sociedad en las que surgen nuevas demandas y exigencias hacia la educación en relación con sus funciones, obligándola a atender nuevos problemas y a redefinir otros ya existentes.

Los cambios curriculares en el sistema educativo en general y, específicamente en la formación docente, ocupan un lugar central dentro de las administraciones educativas al considerarlos como instrumentos con gran potencialidad para producir transformaciones que apunten al logro de lo antes expresado. Sin embargo, se piensa desde una perspectiva más prudente que, si bien no es posible atribuir a los currícula por sí mismos tal capacidad para el cambio, los procesos que se generan a partir de la toma de decisión de su diseño y de su desarrollo, y de las políticas y acciones que en consecuencia se establecen y realizan, son éstos los que en verdad encierran la posibilidad de cambios y crecimiento en las instituciones educativas y en sus actores.

El cambio y/o la transformación de la formación docente cuenta con legitimidad desde diferentes actores y grupos sociales preocupados por encontrar caminos que conduzcan a la mejora deseada. Sin embargo, los procesos de transición están cargados de conflictos y tensiones y su abordaje y/o solución están ligados a las políticas y acciones específicas que se generen, como así, también, al contexto en el que se desarrollan.

Procesos..., construcción..., devenir..., relaciones entre y con..., confrontaciones..., conflictos..., negociaciones..., producciones..., transformaciones..., cambios..., son ideas que inevitablemente aparecen asociadas a la idea de un movimiento continuo, en espiral. Tal es el caso cuando se piensa en las diferentes posibilidades de elaborar un currículum.

En la actualidad, nos encontramos en nuestro país, transitando una nueva etapa en lo referente a la Formación Docente, tanto inicial como continua, en el marco de políticas educativas que, al respecto, podríamos decir que *intentan ser diferentes* a otras anteriores. La creación del Instituto de Formación docente continua (INFOD) a partir de la vigencia de la Ley Nacional al de Educación, inicia una nueva modalidad de generación de políticas y acciones específicas de la formación Docente. Por el artículo 76 de dicha ley, el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, ha creado el INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DO-

CENTE, asignándole entre sus funciones "la promoción de políticas nacionales y la formulación de lineamientos básicos curriculares para la formación inicial y continua de docentes".

Es plenamente reconocida la importancia que, en todo proceso y en los resultados esperados a partir de ellos, tienen las acciones iniciales, los modos de presentación del proyecto de cambio, la autoridad académica y ética de quienes aparecen como los iniciadores o impulsores del cambio, las estrategias elegidas, los medios que se brindan para su realización, etc. Podría decirse que estas acciones iniciales cobran el carácter de *acciones fundacionales del proyecto de cambio*. De ahí el valor que en sí mismas y como desencadenantes de una serie de procesos que no siempre pueden ser previstos en todas sus dimensiones y variaciones posibles.

Cambiar lo viejo por lo nuevo, transformar lo viejo, mantener lo valioso, reflexionar acerca de lo que es deseable y posible cambiar y de lo que se desea mantener, son todos procesos realizados por determinados actores en contextos específicos, que pueden como en nuestro caso, tener elementos comunes y otros diferenciados. Significa trabajar con procesos sociales y culturales dentro del campo educativo, y como todo proceso social implica un tiempo, un espacio que será necesario tener en cuenta y respetar. No se puede pensar en cambios que se producen por decretos o normativas, aunque estas existan. Lo que interesa es analizar *cómo ocurre y qué ocurre durante los procesos de construcción curricular, en la transición entre lo viejo y lo nuevo, lo establecido y lo que se pretende cambiar*. Estos procesos que pueden ser considerados como de *transición*, permiten suponer cómo pueden continuar los procesos iniciados, cómo pueden estabilizarse y producir los resultados esperados o la aproximación a ellos; cómo producir intervenciones oportunas y adecuadas para redireccionar los cambios cuando se considere necesario hacerlo.

Intentar cambiar tradiciones en un colectivo de instituciones y actores tan amplio y complejo como lo son las instituciones de formación docente y al propio profesorado, se presenta de por sí, como una tarea difícil, más aún cuando la iniciativa proviene de los funcionarios gubernamentales, de políticas oficiales que a la vez, implican procesos de consenso entre el Estado Nacional y las diferentes provincias, teniendo en cuenta el régimen federal de organización política de Argentina.

Con la intención de aportar al análisis de estos procesos de transición, puede resultar de utilidad, el planteo de los siguientes temas que propone analizar Popkewitz (1994) que son los siguientes:

- La estructura de las relaciones institucionales comprendidas en la gestión y supervisión del profesorado.
- Los cambiantes modelos de control que emergen a medida que el Estado, las escuelas, los grupos profesionales, las universidades, y los centros de investigación interactúan y desarrollan estrategias para controlar, regular y dirigir la formación del profesorado.
- Los modelos de discurso que definen los temas educativos y las opciones de aplicación de las políticas.
- Las tensiones, ambigüedades y luchas que se producen durante el proceso de cambio.

Considero también importante, poner el acento en dos cuestiones no contrapuestas con las anteriores, tales como: los procesos de participación que se produzcan, lo que implica un análisis de las concepciones que se manejan y subyacen en ellos, y los procesos y actitudes que las nuevas políticas generan en los distintos actores.

Con respecto a la **participación**, resulta valioso tener en cuenta la diferenciación conceptual que realiza la pedagoga e investigadora argentina María Teresa Sirvent entre *participación real* y *participación simbólica*, en tanto ellas pueden resultar pertinentes para los análisis que sea posible realizar de los procesos de construcción curricular. En tal sentido la mencionada autora expresa lo siguiente:

"La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones ejercen poder en todos los procesos de la vida institucional: a) en la toma de decisiones en diferentes niveles, tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas específicas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. La participación simbólica asume dos connotaciones: una al referirse a acciones a través de las cuales no se ejerce, o se ejerce en grado mínimo una influencia a nivel de la política y del funcionamiento institucional; otra, el generar en los individuos y grupos comprometidos la ilusión de ejercer un poder inexistente" (Sirvent, 1985:45).

Esto significa que habrá que estar en alerta frente a situaciones de "apertura a la participación" en tanto que si son reales supondrán modificaciones en la estructura de concentración del poder, de lo contrario, sólo pueden enmascarar viejas situaciones de autoritarismo y verticalismo, que seguramente dificultarán y obstaculizarán procesos y resultados auténticos de cambio.

Cabe destacar, por lo expresado anteriormente, que estas cuestiones son también pertenecientes al campo de la Política de la Educación, puesto que, según Puelles Benítez (1998), se relacionan con cuestiones tales como: *valores*, subliminares en el marco más amplio de las ideologías educativas; *actores*, incluyendo la especial consideración del papel del Estado; *instituciones* educativas, no sólo vistas como estructuras sino en el particular funcionamiento del entramado que las articula; estudio del *currículo*, en especial las políticas curriculares en relación con los diferentes niveles de gobierno de los sistemas educativos centralizados.

Desde esta perspectiva se considera al currículum y a sus procesos de construcción, desarrollo y evaluación, como un campo de lucha, de tensiones, de confrontación y de negociación en el que deberán darse los consensos necesarios para la toma de decisiones adecuadas y oportunas. Podemos hablar según el mencionado autor, de "un *continuum*" caracterizado por la tensión permanente entre libertad e igualdad, o en otros términos, entre eficacia y equidad. Aunque ha habido intentos y logros importantes, para conciliar esta tensión, el conflicto permanece.

Hay coincidencia en señalar que los cambios acelerados de las estructuras y contenidos de la educación que se dan en estos tiempos y los problemas que ellos generan respecto a organización y dirección de los sistemas educativos, dan lugar al problema de su *governabilidad*. De modo que se trata de saber también *cómo dirigir el cambio en educación* así como, los problemas relacionados con la legitimación, la eficiencia y la participación.

Sin legitimación, ganada a partir de la aceptación de la necesidad del cambio y de la confianza que sea capaz de generar, no se pueden dirigir y producir cambios en profundidad y con eficacia, y es imposible en una sociedad democrática pensar en ello sin la participación de los actores más directamente implicados en la educación. Todas estas son condiciones necesarias para poder gobernar los cambios previstos y deseados y sin embargo muy difíciles de lograr. Aquí se ponen en juego luchas de poder y conflictos que requieren de gran pericia y actitudes de apertura y de negociación constante por parte de quienes dirigen los procesos de cambio.

Lo anteriormente expresado permite plantear que no son pocas las preguntas que surgen ante esta nueva situación de cambio en la Formación Docente que se está abordando en nuestro país, y sus posibilidades de generarlos de manera efectiva contribuyendo, realmente, a la mejora de su calidad. Otra vez nos encontramos reflexionando y debatiendo acerca de temas que no son nuevos y, sin embargo, no hemos logrado, al respecto, prácti-

cas institucionales, curriculares y de enseñanza que sean facilitadoras de la mejora en la formación docente.

No es menor la preocupación acerca de los resultados de estas intencionalidades, cuando no existe univocidad de criterios acerca de la conveniencia de homogeneización en las políticas y acciones acerca de la formación docente. Valga al respecto la siguiente cita de Rosa M. Torres:

"No hay respuesta única, ni posibilidad de recomendaciones universales, para la pregunta acerca de qué hacer con la cuestión docente y con la formación docente, de manera específica. No la hay por varias razones: la propia gran diversidad de contextos y situaciones entre regiones, países y dentro de un mismo país, que hace difícil (o, en todo caso, irrelevante) la generalización y a la vez separación usual entre "países en desarrollo" y "países desarrollados"; la complejidad y la situación sumamente crítica a la que ha llegado en el mundo el "problema docente", del cual la formación profesional es apenas un aspecto; la heterogeneidad de ese conjunto de sujetos genéricamente agrupados como "docentes", así como los diversos significados que adopta o puede adoptar, en cada caso, la "formación docente" la insuficiencia e inconsistencia del conocimiento disponible respecto del cambio educativo y del aprendizaje -y del aprendizaje docente en particular-, así como de experiencias que muestren avances en estos ámbitos con planteamientos sólidos y renovados; la incertidumbre y la complejidad del momento actual -caracterizado como "período de transición entre dos eras", cuya comprensión desafía los habituales instrumentos de pensamiento y categorías de análisis- y del futuro, incluso del futuro inmediato, y, en consonancia con todo esto, la imprecisión y los sentidos diversos y en disputa de eso que, vagamente, se avizora hoy como la educación deseada, la "nueva" educación". (R. M. Torres, 1998, pag. 2).

2. Ideas básicas y fundamentaciones del cambio

La importancia del análisis de los procesos de construcción curricular encuentra un sustento sólido en la concepción de currículum que desarrolla Stenhouse (1984) al plantear un modelo procesual en el que durante la propia construcción y desarrollo del currículum, los profesores encuentran un espacio propicio para su desarrollo profesional que se construye a través de la investigación y de la reflexión sistemática de su propia práctica.

Esta posición también puede sustentarse en concepciones curriculares como la de Grundy (1991), cuando expresa que el currículum *es una construcción cultural, no una abstracción*, y por lo tanto tendrá que ver con situaciones concretas y con el intercambio entre los actores que lo construyen y lo ponen en práctica.

Desde esta posición es necesario destacar la importancia de generar espacios en los que se realice un análisis y discusión en profundidad acerca del currículum de formación docente, tomándolo como cuestión central en la generación de cambios institucionales y profesionales. Se impone la necesidad de analizar sus diferentes concepciones, sus funciones y características, como así también los problemas que se generan en la práctica, teniendo en cuenta su contextualización histórica, política y social, sin la cual es imposible entenderlo, interpretarlo y evaluarlo.

Será necesario abordar el análisis del currículum, tal como lo plantea S. Kemmis (1988), desde su doble problemática: la de las relaciones entre educación y sociedad y las de las relaciones entre la teoría y la práctica. Ello obliga a pensar el Currículum en relación con sus funciones hacia el exterior y al interior de las instituciones educativas. Esta etapa no sólo es

insoslayable sino que de la importancia y profundidad que se le dé como del grado de implicancia de los diferentes actores que se logre, dependerán en gran medida, los resultados del complejo proceso de construcción y desarrollo curricular para la Formación Docente iniciado en las distintas provincias.

Tres cuestiones son básicas en el proceso de construcción curricular:

- 1) Ningún cambio curricular se realiza desde un punto cero, en un espacio en blanco, vacío. Por el contrario existen prácticas pedagógicas e institucionales, normativas administrativas y organizativas, que tienen que ver con los profesores y la institución misma. Logros, dificultades, éxitos y fracasos a través de los cuales se ha tejido una "historia institucional"; cuestiones todas que deben ser tenidas en cuenta y analizadas para poder pensar sobre qué bases se pueden asentar los cambios deseables y necesarios, y cómo recuperar, sostener y consolidar las prácticas que se consideren valiosas. Es por ello que se hace imprescindible utilizar los Diagnósticos realizados por los institutos de Formación Docente.
- 2) El proceso de construcción de los lineamientos y de los diseños curriculares constituye valiosa oportunidad para convertirlo en una instancia de capacitación y perfeccionamiento docente. En el marco de la actitud de "aprender haciendo" que debe imponer a todo el sistema educativo en el futuro, la construcción y el desarrollo permanente del curriculum debe ser visto como posibilidad de reflexión crítica sobre la propia práctica, de incorporación de nuevos aportes teóricos y de elaboración de proyectos de acción. En tal sentido es importante pensar en el diseño de metodologías y estrategias de participación en las que se combinen el trabajo y los aportes de especialistas, con los de los docentes y otros actores institucionales implicados en la formación docente.
- 3) En nuestro caso el proceso de construcción curricular debe tener en cuenta la conceptualización de *Formación Docente Continua*, concepto ya legitimado, como así también las tres funciones básicas que se espera sean desarrolladas por y durante la misma: formar, capacitar e investigar. Ello significa que tanto al pensar los Lineamientos Curriculares como los Diseños Institucionales será necesario realizar consideraciones acerca de cómo se prevé entrelazar estas funciones en las distintas etapas de la formación continua. Este modo de abordar la Formación Docente y su propuesta curricular se encuentra sustentada en pensamientos como los de Marcelo García (1992), quien conceptualiza a la Formación del Profesorado como un proceso sistemático y organizado a través del cual los profesores, tanto en formación o en ejercicio, se implican individual o colectivamente. Ello les permite la reflexión crítica propiciándose de esta manera la formación de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional. Se trata entonces, de concebir estrategias que permitan acciones globales, con márgenes de flexibilidad y posibilidad de atender a la influencia y aportaciones mutuas entre las distintas etapas de la Formación Docente y entre las diferentes funciones que se fijan para ella.

Toda construcción curricular, en cualquiera de sus niveles de concreción, implica iniciar un proceso en el que tienen lugar acciones y reflexiones permanentes y en espiral, que deben conducir a tomar decisiones que puedan ser sustentadas tanto desde la teoría como desde la práctica y desde los problemas que de ella se pretenden abordar y solucionar. Coincidimos con Contreras (1990) cuando expresa que el curriculum es una intervención social planificada para solucionar problemas que se le presentan a una sociedad determinada. De allí surge la necesidad de tener en cuenta la dimensión política y ética que tiene el curriculum, además de la dimensión teórica y técnica que siempre se le ha reconocido. Pensar el curriculum significa formularse hipótesis, representarse una idea, una aspiración o proyecto a concretarse en la práctica, en determinadas condiciones (Gimeno Sacristán,

1988) que tienen que ver con los diferentes contextos de realización. Ello requiere de su conocimiento y de sus formas de comportarse, es decir de un diálogo de los diseñadores entre las ideas y la práctica, y de las reflexiones que sobre ella puedan realizar.

El boceto previo, la construcción del modelo a que se haya arribado luego de plantearse estrategias de acción y de imaginar y organizar en diferentes formas los elementos propios del curriculum, está destinado a orientar las prácticas educativas, a servir de marco regulador y referencial para los distintos actores de esas prácticas; de allí la importancia que se debe otorgar a la condición de "comunicabilidad" que tiene que tener todo curriculum.

3. Desafíos ante los procesos de cambio curricular

Ante las tareas de diseño y de cambio curricular de la formación docente son muchas las dudas e incertidumbre que hay que enfrentar. Sin embargo existe consenso acerca de dos cuestiones desde las cuales es posible partir: la primera de ellas es que la formación docente ha estado siempre anclada en la dicotomía teoría-práctica, mientras que la segunda tiene que ver con que la especificidad de la formación docente radica en una formación profesional que permita articular los procesos de enseñanza y de aprendizaje en situación.

Las nuevas exigencias del contexto sociopolítico y cultural traen como consecuencia nuevos planteos en el campo de la educación y más precisamente del curriculum y de la formación docente. Como un modo de invitar a la reflexión se intentará enunciar algunos de ellos a modo de interrogantes, como un camino para llegar a respuestas que, aunque con cierta carga de provisionalidad, permitan orientarnos acerca de cuestiones centrales del campo curricular:

¿Cuáles son los conocimientos más relevantes a ser seleccionados para la formación docente? ¿Cuáles los valores a difundir?

¿Cuáles son las competencias que conviene desarrollar en los sujetos sociales y cuáles en relación con su desempeño profesional, para actuar como ciudadanos con conciencia crítica en el mundo actual?

¿Qué modelo de institución puede facilitar mejor un renovado y/o innovador proyecto curricular, que atienda al desafío de la Formación Docente Continua y al desarrollo de las funciones de capacitación, investigación y desarrollo?

¿Qué prácticas son deseable estimular en las instituciones educativas, coherentes con una participación democrática en el contexto en que vivimos?

¿Cómo se pueden pensar instituciones y proyectos curriculares para la Formación Docente, a partir de criterios y acuerdos que permitan asegurar una base común y compartida para la misma, a la vez que puedan atender a las diferencias de contextos, de sujetos, de demandas?

¿Cómo atender a la descentralización del sistema educativo con criterios democráticos y de mejor calidad?

¿Cómo equilibrar el peso de las argumentaciones científico-tecnológicas con las ético-sociales?

Para intentar dar respuesta a los anteriores interrogantes, será necesario debatir y consensuar acerca de aspectos que están referidos a lo que se entiende como estructura profunda del curriculum. Nos referimos al conjunto de fundamentos de distinta índole: filosófica, antropológica, sociológica, epistemológica, psicológica. Estos fundamentos y el posicionamiento que se tome frente a ellos, son los que permiten formular respuestas a las preguntas básicas que surgen ante la elaboración de cualquier proyecto curricular, tales como por ejemplo: ¿qué funciones cumple la educación?; ¿qué efectos tiene la transmisión de la cultura en los distintos sujetos sociales?; ¿cómo se forma nuestro pensamiento?;

¿cómo se construyen y organizan los conceptos?; ¿cómo se transmiten los conceptos, cómo educamos?; ¿cómo se organizan los conocimientos?; ¿cuáles son los fines que subyacen a su transmisión?

El análisis y la reflexión acerca de estas cuestiones y de otras, tales como quiénes y cómo se toman decisiones acerca de los interrogantes planteados, quiénes deciden acerca de los contenidos de la enseñanza y de su distribución, es lo que puede permitir comprender el problema del currículum y poder pensar en profundidad y con fundamentación, lo que se denomina la estructura superficial, o elementos que aparecen en el documento curricular escrito, que constituyen lo que todos conocemos como el Diseño Curricular (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, formas de evaluación y acreditación, etc.). Si se tiene en cuenta que la estructura profunda es la que legítima y da coherencia a la estructura superficial, está claro que solamente, entendiendo e interpretando la primera, podremos entender y poner en acción con fundamentaciones claras lo propuesto en la estructura superficial del currículum.

Otro aspecto a considerar es el referido a las competencias o capacidades que deben ser logradas en los egresados para el desempeño profesional. Puede ayudar en esta tarea de decidir acerca de las competencias o capacidades a lograr, pensar en los tipos de conocimiento base a tener en cuenta en la formación de los profesores. En tal sentido se pueden tomar en cuenta resultados de investigaciones recientes dedicadas a indagar acerca de la naturaleza, estructura y desarrollo del *conocimiento profesional*: es decir del saber sobre los conocimientos que se necesitan para el desempeño del rol docente. Siguiendo esta línea de trabajo, se pueden distinguir cuatro aspectos según González Sanmamed (1995): *conocimiento sobre la enseñanza, conocimiento para la enseñanza, conocimiento sobre los profesores y conocimiento sobre lo que saben los profesores*. Esta propuesta que significa relacionar estrechamente la investigación y la práctica, colocando a investigadores y docentes en interacción constante.

La citada autora se pregunta, por ejemplo: ¿poseemos suficiente conocimiento sobre la enseñanza, tanto cuantitativa como cualitativamente?; ¿cuáles son las fuentes sobre ese conocimiento?; ¿cómo influye la visión de la escuela y de sus fines en la caracterización de la enseñanza? Pero señala que además de ese conocimiento *sobre la enseñanza*, los profesores necesitarán de conocimientos para ayudarlos en su tarea de enseñar, es decir poseer conocimientos *para la enseñanza* que se desarrolla en determinados contextos y en situaciones particulares.

Es importante reconocer a los profesores como sujetos que aprenden, que adquieren y construyen conocimientos, que resuelven situaciones. Es por ello que resulta de interés utilizar el conocimiento de que se dispone acerca *los profesores* y acerca de lo que *conocen los profesores*. Esta propuesta significa considerar por un lado cómo piensan los profesores, cómo actúan desde su lugar de mediador del conocimiento y del currículum, a través de la propuesta de enseñanza que construyan y desarrollen, en la que entran en juego sus propias creencias, sus teorías implícitas y el conocimiento *práctico*, que haya construido. Por otro lado, corresponde analizar los tipos de conocimiento que la práctica profesional requiere, tales como: Conocimiento pedagógico general, de los alumnos, del contexto, del currículum, de los fines educativos y de la materia que tenga a su cargo desde la doble perspectiva del conocimiento disciplinar y conocimiento acerca de su enseñanza y evaluación.

Si bien la profesión docente enfrenta algunas dificultades ante el problema de la profesionalización, es posible señalar algunas notas que la caracterizan y que cuentan con legitimación en el campo académico, que desea producir una ruptura con la concepción del ideal "apostólico" y del "sentido común y la cotidianidad" que impregnaron a la docencia, para asumir una perspectiva crítica, que rescate los aspectos intelectuales de esta profe-

sión, que permita, al decir de Giroux (1990) *ver a los profesores como intelectuales, más aun como críticos y transformadores*. En tal sentido se pueden mencionar características tales como:

- La formación permanente en el campo específico de conocimientos, sometida a evaluación.
- La capacidad de decisión autónoma dentro de un marco normativo del desempeño profesional referido a la idoneidad y a la ética.
- La publicidad en los avances del campo profesional y responsabilidad en el desempeño de las funciones, para alcanzar reconocimiento social.
- Variadas formas de colegiación que tienen que ver con desarrollo del colectivo profesional.
- Desarrollo de actividades de investigación que posibiliten el crecimiento del corpus teórico y de su confrontación en la práctica.

Si bien lo antes expresado cuenta con suficiente legitimación desde el discurso pedagógico, corremos el riesgo en cuanto habernos quedado en la formulación de aspiraciones y deseos sin logros de cambios en las prácticas de formación docente que nos permitan suponer los correspondientes cambios en las prácticas profesionales. Más aun muchos especialistas han hablado de un proceso de "desprofesionalización" y del "malestar en la docencia", señalándolos como dos cuestiones que obstaculizan seriamente la deseada profesionalización docente y han permitido también hablar de una "crisis de identidad" ante la desvalorización social de la docencia, la incertidumbre de ellos antes nuevos y constantes cambios que no alcanzan a comprender y concretar, el incremento de sus tareas institucionales, condiciones laborales inadecuadas..

Sin dejar de reconocer los *males* mencionados, es más fuerte nuestro planteo acerca de seguir abogando por la necesidad de un *nuevo papel docente* (Torres, 1998), o en palabras de Cecilia Braslavsky (1999) *reinventar la profesión docente*. Con la intención de la mejora de la formación docente mucho es lo que se ha escrito hacer del perfil y el papel prefigurado de este "nuevo docente" y han terminado por configurar un largo listado de "competencias deseadas", en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en diferentes teorías educativas, a veces contrapuestas como los enfoques eficientistas de la educación y, por otro lado postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa. El riesgo que corremos si los cambios y las reformas no logran concretarse adecuadamente en la práctica, es que pasen a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial.

Para determinar las capacidades o competencias deseables en el profesional docente, puede ayudarnos, también, pensar en los distintos ámbitos en que tiene que desempeñarse, como así también en el tipo de tareas y acciones que se espera realice en cada uno de ellos.

El aula: Podemos así señalar que el ámbito considerado como propio y donde realmente se concretan de manera específica las acciones profesionales de enseñanza es el *aula*, entendiéndola en el sentido amplio que actualmente se propone para su definición. En ella se ponen en juego los elementos sustanciales a la enseñanza: el alumno, el conocimiento y el docente mismo, como mediador entre la propuesta curricular, el conocimiento académico y su enseñanza. Las funciones que competen a este ámbito son tres: la de diseñar la enseñanza; la de llevar a cabo la enseñanza y la de evaluar lo realizado y sus resultados en relación a los aprendizajes de los alumnos.

La institución: Ámbito más amplio del que es parte el aula, que es poseedora tanto de una historia como de una cultura creada por sus propios actores con el transcurrir del tiempo y de los acontecimientos. Este ámbito tiene también sus propias normas y pautas de funcionamiento que el docente debe conocer y poner en práctica. En él se elaboran y llevan a cabo proyectos y programas de acción.

El ámbito profesional amplio: Espacio en el que puede compartir con otros colegas preocupaciones, formación, proyectos. En él puede someter el propio quehacer profesional a discusión, comparaciones y reflexiones que tengan que ver con la posibilidad de compartir prácticas profesionales, evaluarlas, investigarlas y pensar innovaciones que puedan ser puestas a prueba. También es un espacio propicio para la búsqueda y sistematización de información capaz de ampliar su mirada acerca del sistema educativo, sus funciones y posibilidades de innovaciones.

El ámbito comunitario y social: Corresponde ubicar aquí las relaciones que se pueden establecer con otras instituciones educativas, de distintos niveles o ciclos del sistema; y en un sentido más amplio las relaciones con otras instituciones intermedias, sociales y culturales. Este constituye un espacio que permite el enriquecimiento de la propia institución formadora al mismo tiempo que puede favorecer su proyección en la comunidad brindando aportes a la misma o participar en proyectos acciones solidarias y cooperativas.

Abordar el problema del **rol docente**, significa además de la especificación de las capacidades o competencias requeridas, pensar globalmente en su función profesional, y por lo tanto social y política, para cuyo desempeño se requerirá de una articulación congruente de las distintas capacidades en relación con las intencionalidades que connotan de valor a su actuación profesional.

Desde esta perspectiva, resultan evidentes las limitaciones de un esquema que continúa encajonando al *aprendizaje docente* en la *formación docente*, separando formación inicial y en servicio, y desligando ambas de la *biografía escolar* de cada docente, es decir, del sistema escolar y su indispensable reforma. Admitir la multiplicidad y la complejidad de competencias requeridas por el buen docente (el docente capaz de asegurar una educación de calidad), el enorme rezago de su formación y la acelerada producción de nuevo conocimiento y el avance de las tecnologías, supone admitir la necesidad del *aprendizaje permanente* -concepto más amplio e incluyente que el de *educación permanente*- como una realidad y una condición esencial de la docencia. Adoptar la perspectiva del *aprendizaje permanente* implica reconocer la centralidad del *aprendizaje docente*: la posibilidad de una renovación escolar profunda, centrada en los aprendizajes, no solamente de los alumnos sino también de los docentes y directivos, siendo éstos últimos actores claves, organizadores y coordinadores de dichos procesos (Brovelli, 2001).

4. Problemas en relación con la selección y organización de los contenidos

Corresponde en este punto que los que deciden acerca de los contenidos puedan explicitar las concepciones de enseñanza, aprendizaje, metodología de la enseñanza, evaluación y acreditación, de rol docente y de institución educativa. El abordaje de estas cuestiones analizadas a partir de diferentes enfoques y aportes teóricos, en coherencia con los otros fundamentos ya mencionados, permitirá la estructuración del curriculum en concordancia con el "modelo didáctico" (entendido como una construcción teórica que actúa como mediadora entre la teoría y la práctica) que de sentido a dicha estructuración y sustento teórico metodológico.

Este punto requerirá de discusión y acuerdos en cuanto a cuestiones epistemológicas, sociales y psicológicas que permitan pensar criterios de selección y organización de los contenidos y su posibilidad o conveniencia de organizarlos teniendo en cuenta criterios de tipo disciplinar y/o sus relaciones según criterios interdisciplinarios o multidisciplinarios que permitan integraciones coherentes y relevantes.

Los principios, criterios y modos de seleccionar y organizar los contenidos, cuestión central del curriculum, constituyen problemáticas propias del ámbito didáctico-curricular y por lo tanto es justamente a este complejo y a la vez específico campo al que hay que recurrir para encontrar los aportes y fundamentos necesarios para resolver el problema de

la **estructura curricular** y de los formatos más adecuados. Es éste un campo donde la teoría y la práctica se imbrican mutuamente y en el que se requiere de conocimientos técnicos específicos, como así también de claros planteos ético-políticos en tanto estamos pensando en proyectos que al ser puestos en práctica comprometen a todos los actores que en ellos intervienen y a su vez produce efectos sobre ellos. De allí la importancia de tener siempre presente el carácter intencional de toda acción educativa y particularmente de las prácticas curriculares.

Podemos decir, siguiendo a J. Gimeno Sacristán (1988), que la "selección de cultura" que se realice para un determinado nivel y modalidad del sistema educativo, es encapsulada en un curriculum que la organiza y presenta de forma singular. La forma que se dé, requiere de principios y criterios que sustenten su organización que se reflejan en un *formato* que se considere adecuado a la concepción de curriculum de la que se parte, ya que el formato es un "potente instrumento de conformación de la profesionalidad del profesor..." (Gimeno Sacristán, 1988). Podemos afirmar que así como los contenidos del curriculum están pensados fundamentalmente desde las necesidades de los alumnos de que se trate, las formas curriculares que se adopten tendrán mucho que ver con las formas de trabajo y organización de los profesores.

Desde el punto de vista didáctico, la organización de los contenidos en diferentes **espacios curriculares**, pueden organizarse en *áreas, núcleos, módulos y asignaturas*. Las tres primeras responden a criterios de integración o de interdisciplinariedad, mientras que la última, responde al criterio disciplinar. En cuanto a las estrategias para el tratamiento de los contenidos podemos hablar de *seminarios, talleres, laboratorios, trabajos de campo, trabajos de investigación, clase magistral, etc.*

5. De la formación en la práctica profesional

Es conveniente destacar el lugar preponderante que dentro de la estructura curricular, ocupa la *Práctica Profesional y Residencia* y las formas de desarrollarla. Ella merece un tratamiento reflexivo y profundo antes de tomar decisiones acerca de su lugar en el curriculum y a las distintas formas de organizarla ya que hoy aparece como un punto nodal en la formación profesional y además ha sido muy criticada desde distintos ámbitos y enfoques pedagógicos. Existe acuerdo acerca de pensar en la práctica y residencia como un lugar de conocimiento de la realidad, de análisis crítico, en el que más que copiar o ejercitar modelos, se realicen actividades de tipo investigativo y de reflexión acerca de lo que se observa o realiza durante la enseñanza y en el que se puedan elaborar y poner en acción estrategias diversas y alternativas frente a situaciones de clase y de enseñanza, por sí mismas complejas y diferentes o particulares.

Es claro que la *Práctica y Residencia*, no pueden estar ubicadas al final de la carrera, como si fuera el lugar de "aplicación" de los contenidos teóricos desarrollados durante ella y separada del resto de la formación. Esto sólo se podría pensar desde una concepción tecnicista de la enseñanza, convirtiéndose así en el lugar de una bolsa donde caen no solamente los conocimientos adquiridos de manera desordenada, sino también toda la carga de tensiones y conflictos que hacen eclosión en este momento final de la carrera. Por otro lado, ubicada en ese lugar, ya no hay ni tiempo ni espacio para un análisis y reflexión crítica que permitan producir los ajustes y cambios necesarios. Esta situación implica tanto a los alumnos como a los docentes y a las instituciones responsables de la práctica y residencia.

Este planteo encuentra sustento en los desarrollos realizados por Schön (1986) quien plantea una "epistemología de la práctica" o el examen de las prácticas profesionales al revés, desde el arte o de la competencia que los prácticos utilizan para manejarse en zonas de incertidumbre o indeterminadas de la práctica. Zonas ligadas a la singularidad y al conflicto de valores. El autor parte del reconocimiento de una "crisis de confianza en el conocien-

to profesional y, por consiguiente, en la formación de profesionales". Desde ese lugar afirma que ya no podemos pensar en curricula organizadas de tal manera que primero se da una parte destinadas a las Ciencias Básicas, en segundo lugar, las Ciencias aplicadas y finalmente el lugar para la práctica, en el que se espera el desarrollo de habilidades técnicas.

Desde este planteo propone comenzar por un detenido examen del arte, para a partir de ello el estudio en hipótesis de trabajo, análisis crítico, en un contexto de riesgo relativamente bajo (de allí la importancia de tutores o profesores guía).

Otros dos conceptos fundamentales que nos aporta Schön a partir de su posicionamiento acerca del estudio de determinadas profesiones como la docente, son los de:

- *Reflexión en la acción* (pararse a pensar sin interrumpir la acción)
- *Reflexión sobre la acción*, una vez que ésta se ha realizado
- Se podría agregar la *reflexión sobre la reflexión en la acción*
- Lo anterior nos lleva a la *reflexión sobre el marco conceptual*, es decir la posibilidad reconvertir en explícitas las estrategias cognitivas implícitas y a la comprensión de lo que el otro hace de la situación.

La práctica es el lugar donde se entrecruzan un conjunto de tensiones pero la más evidente es tal vez la existente entre la teoría y la práctica y, como consecuencia de ello las tensiones y conflictos entre los profesores responsables de las llamadas materias "teóricas" y los profesores de práctica. Es que tal como se ha venido concibiendo la práctica profesional, ha sido el lugar de fractura, de escisión entre lo que tiene que articular: la teoría y la práctica o la práctica y la teoría; la etapa de formación y la de la residencia docente.

Diversos autores se han dedicado a investigar y producir conceptualizaciones acerca de la formación de los docentes, poniendo el acento en lo que llaman la "**formación práctica**", concepto que no implica una formación instrumental separada de la teoría, sino una formación para resolver los problemas de las prácticas docentes en la que ya están imbricados los conocimientos teóricos y los instrumentales de modo que permite tomar decisiones en situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Implican conocimientos sobre la práctica (procedimentales) e incluyen conocimientos provenientes de las experiencias y de la praxis.

Algunos de los principios que se señalan para esta "**formación práctica**" son los siguientes:

- Acelerar el ritmo de alternancia entre formación para el análisis conceptual y formación para la intervención (desarrollo de hábitos o esquemas de capacidad de análisis). Por ejemplo utilización de videos.
- Multiplicar las situaciones de práctica y los "modelos" pedagógicos, para promover la autonomía profesional y el sentido práctico de la crítica.
- Identificar marcos conceptuales flexibles que respeten la diversidad de los esquemas de acción y sustenten su desarrollo, es decir marcos conceptuales amplios que faciliten diversas opciones.
- No promover un "modelo" sino a las personas en variedad de situaciones observadas permitiendo variedad de análisis.
- Cuidar que la reflexión a ultranza no fragmente la comprensión global de la situación.

Perrenoud (2005), quien utiliza el concepto de **esquema**, tomando como base el concepto de *habitus* de Bourdieu, (conjunto estructurado de esquemas de percepción, pensamiento, decisión y acción, en gran parte inconscientes que aparecen en las *rutinas*) realiza un aporte valioso cuando plantea que los esquemas se estructuran a través de experiencias vividas de socialización tanto como alumno como también como futuro maestro.

El *habitus* aparece ante la necesidad de resolver problemas referidos a la urgencia, improvisación, momento oportuno. También interviene en los procesos de microregulación de la acción racional y cuando hay que afrontar incidentes críticos. Tal como podemos deducir, no se opone a los saberes.

El antes mencionado autor destaca dos conjuntos de condiciones que favorecen la construcción de esquemas de percepción, evaluación y acción:

1. Enfrentarse a nuevas estructuras, a cambios, crear situaciones de incertidumbre.
2. La conciencia reflexiva de su propio funcionamiento en situación. Favorecer la toma de conciencia del funcionamiento profesional y de acciones bajo relación con conocimientos procedimentales y conceptuales.

Un docente que recién se inicia en las prácticas profesionales tiene limitaciones en cuanto a esquemas disponibles y dificultades para coordinarlos como también para pasar de uno a otro. Uno de los problemas de la formación de los docentes tiene que ver entonces, con la *transformación de esquemas*.

Otro aspecto a tener en cuenta es el referido al planteo de cómo, las rutinas, los saberes analíticos y la práctica reflexiva son articuladas para poder *gestionar la urgencia* y para *regularizar la improvisación*.

Una de las tareas centrales de los formadores de formadores y, muy especialmente de los profesores del llamado *Trayecto de la Práctica*, será el de ayudar al practicante a formular su praxis, esto significa comprometerlo en un proceso que lo hará sentirse vulnerable. Tres cuestiones más referidas a la práctica:

1. Tener presente que el docente aprende *a partir de la práctica*, que se puede constituir en punto de partida de la reflexión.
2. El docente aprende *a través de la práctica*.
3. El docente aprende *para la práctica*.

Podemos decir que la formación práctica de los docentes tiene que asegurar una formación que le permita al docente saber: **qué, cómo, cuándo y dónde**.

Habíamos planteado antes la especificidad de la profesión docente y por lo tanto, de su formación, realizar hacer mayores precisiones planteando que el docente tiene una "doble agenda" o bien que su tarea tiene que ver con dos cuestiones básicas:

- La función didáctica de estructuración y gestión de los contenidos (organización de las tareas académicas).
- La función pedagógica de gestión, de control de la interactividad de la clase (organización de la estructura social de la participación). Importancia de la competencia comunicativa.

Podemos entonces afirmar que lo que esperamos del docente es que: Sepa articular el proceso de enseñanza y de aprendizaje en situación. Por lo que podemos considerarlo como un profesional de las significaciones compartidas.

Estamos hablando acerca de que el docente *sepa*; de *saberes* de los que debe disponer. Podemos entonces preguntarnos ¿que entendemos por *saberes pedagógicos*? Algunos autores, especialmente los franceses, entienden por ellos a los saberes formalizados a partir de la práctica, concebidos como intermediarios entre los conocimientos científicos y los saberes prácticos no concientes. Los saberes actuarían como una interfaz entre el conocimiento científico, información exterior al sujeto y de orden social, y los conocimientos integrados al sujeto, siendo de orden personal.

Según Altet (2005), los saberes pedagógicos, comprenden varias dimensiones:

- La *dimensión heurística*, porque abren pistas a la reflexión teórica y posibilitan el surgimiento de nuevos conceptos.

- Una *dimensión de problematización*, plantear y determinar problemas.
- Una *dimensión instrumental*, como saberes herramientas, criterios de interpretación, aptos para describir las prácticas y situaciones que ayudan a racionalizar la experiencia.
- Una *dimensión de cambio* ya que crean nuevas representaciones y preparan para el cambio.

Un camino a seguir para tratar de abordar un campo tan complejo y cargado de conflictos como el de la práctica, puede ser el de tomarla desde sus dos dimensiones y enfoques: una, como objeto de estudio, en relación al cual se analicen las diferentes cuestiones que se ponen en juego y tensión y, desde la otra dimensión, como lugar en el que se proyecten y se pongan en acción estrategias de intervención didáctica, atendiendo tanto a la etapa pre-activa (o de diseño de la misma), a la activa (de puesta en acción) y a la post-activa (o de reflexión acerca de las dos anteriores), Jackson (1991), Schön (1987;1992).

Esta posibilidad de reflexión acerca de la práctica, y más específicamente de la propia práctica, da lugar a pensar al docente no como un mero ejecutor de propuestas o repetidor de conocimientos y de experiencias transmitidas por otros, sino como un profesional capaz de investigar acerca de su práctica profesional y de la de sus colegas. Este enfoque significa un cambio radical en la concepción del rol docente y, por lo tanto, debe serlo en su formación, ya que implica pensar en diferentes articulaciones entre investigación y docencia, en las que, sin negar las diferencias entre ellas, se las pueda concebir como aspectos de una misma cuestión que no es otra que la de la mejora de las prácticas profesionales a partir de concebir la consustanciación entre la práctica y la teoría.

Desde este enfoque corresponde pensar en formas alternativas de trabajar este área tal como pueden ser: *el estudio de casos; el análisis de incidentes críticos*, o sea de situaciones imprevistas o de problemáticas que suponen la ruptura del ritmo habitual de la vida en el interior de las aulas; *los seminarios de investigación acción; talleres de reflexión*, etc. Tener en cuenta que estamos pensando en un proceso largo que se caracteriza por la recurrencia de diversas situaciones. Se puede pensar por ejemplo:

- Buscar la posibilidad de confrontación con situaciones reales y prácticas complejas.
- Creación de escenarios, formulación de hipótesis, desarrollo de la capacidad de análisis.

Estas situaciones diversas permitirán:

- Aprender a ver y a analizar
- Aprender a decir, escuchar, escribir, leer, explicitar
- Aprender a hacer
- Aprender a reflexionar.

En síntesis, y parafraseando a distintos autores que comparten esta concepción de formación profesional desde la práctica, podríamos decir que tenemos dos grandes dimensiones de análisis y de trabajo en la formación profesional, que van a tener que ver con el *saber analizar; el saber reflexionar y el saber justificar* (Altet, 2005).

De lo que se trata es entonces de poder trabajar en la formación docente en lo que podemos llamar como: *Prácticas en situación*. Según la autora citada, esta tarea requiere del desarrollo de ciertos conocimientos y habilidades; del desarrollo de metahabilidades y del trabajo con las representaciones que los docentes o futuros docentes tienen acerca de su propia práctica. El desarrollo de los aspectos señalados son los que le permitirían a un maestro profesional, adaptarse a cualquier situación, ocupando el lugar del maestro experto en tomar decisiones a partir de sus saberes que debieran incluir una gama amplia de

dispositivos variados y complementarios, que puedan ser justificados y sobre los que aprendan a reflexionar.

Es importante también trabajar con las representaciones que los futuros docentes tienen acerca de su propia práctica es un punto de partida importante y diría ineludible en el proceso de formación. Entendemos por *representaciones* el conjunto de imágenes, convicciones, ideas, actitudes acerca, en este caso, de la profesión docente. Desde un punto de vista más conceptual se puede decir como "los instrumentos cognitivos de aprehensión de la realidad y de orientación de las conductas; las representaciones de los maestros pueden considerarse como uno de los medios que estructuran su comportamiento de enseñanza y de aprendizaje". Tal como se puede deducir el trabajo con las representaciones es importante, ya que ellas tienen una fuerte influencia en las orientaciones en la formación y la práctica futura de los docentes.

De allí que es valioso preguntarnos:

¿Cuáles son las representaciones de los estudiantes acerca de la docencia?

¿Cuáles son sus representaciones acerca de su formación?

El trabajo con las representaciones tiene que ver con la posibilidad de liberar a los sujetos de ciertas imágenes que atan a la rutina y a la reproducción de modelos que obturan el cambio.

Puede resultar de utilidad preguntarnos también si han ido cambiando las representaciones acerca del oficio del docente y por qué lo han hecho. Y, finalmente preguntarnos e indagar acerca de si han cambiado las representaciones del estudiante al finalizar el período de formación.

5. Políticas y acciones referidas a la actualización y perfeccionamiento docente

El rápido crecimiento de los conocimientos relacionados con la educación, y más específicamente con lo que acontece en el ámbito de las instituciones educativas y del aula, como así también del rol del profesor y de sus modos de actuar y concebir su profesión, son razones suficientes como para pensar que la capacitación, actualización y el perfeccionamiento docente constituyen una cuestión central e irrenunciable, tanto para las autoridades del sistema educativo como para las instituciones y los profesores mismos. Es por ello que todo **lineamiento curricular** debe prever y diseñar acciones que tengan que ver con el perfeccionamiento docente en distintos aspectos y problemáticas, que pueden estar orientadas a cuestiones de tipo más básico y general o a cuestiones más particulares según las necesidades de cada institución o grupo de instituciones. Resulta entonces conveniente pensar en formas de articulación entre los planes de capacitación y actualización que se realicen a nivel del sistema, como responsabilidad de sus autoridades, y los que puedan elaborar cada institución o grupos de instituciones. Ello requiere tener en claro cuál es la capacitación real que tenga el cuerpo de profesores y cuál el potencial, posible y deseable, como también las formas, condiciones y espacios más adecuados para planificar las acciones pertinentes.

Las acciones de capacitación que se diseñen, atendiendo a destinatarios, temáticas y modos o formas de capacitar, requerirán de coherencia entre la formación inicial y la investigación. Por ejemplo, la selección de temáticas o problemáticas pueden provenir de un análisis de las carencias de la formación inicial, o bien de los problemas que se hayan detectado en el trabajo profesional. Los resultados de la investigación constituyen también una fuente básica para trabajar en la capacitación, como un insumo de gran valor para articular la teoría y la práctica.

La capacitación puede ser pensada en dos niveles de acción:

a) Al interior de la institución formadora

Es posible, y algunas instituciones ya lo han puesto en práctica, pensar en acciones de perfeccionamiento al interior de los institutos, en lo cuales docentes más formados en algunas problemáticas o campos del saber, se hagan cargo de determinadas actividades de perfeccionamiento para sus colegas. Lo dicho cobra importancia si pensamos que, tanto la formación profesional de origen como en mismo funcionamiento institucional, han contribuido a mantener los distintos saberes en comportamientos estancos. También es posible pensar que grupos interdisciplinarios de profesores puedan encarar actividades de actualización y perfeccionamiento que hagan así mismo al abordaje de problemáticas que la institución haya reconocido como importantes para profundizarlas. Estas actividades pueden también combinarse con otros institutos que compartan las mismas necesidades o preocupaciones y trabajar así en proyectos cooperativos, de colaboración mutua.

b) Hacia el afuera de la institución de Formación Docente

Esto requiere pensar en proyectos de capacitación que atiendan a las demandas de la formación permanente de los docentes de distintos ciclos, niveles y modalidades u orientaciones del sistema educativo. Esta constituye una tarea de extensión a la comunidad, poniendo el acento en el mejoramiento de la calidad de la educación a través de la mejora de los profesores. Por otra parte, estas mismas acciones deben revertir en la revisión y mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la etapa de la formación inicial.

Resulta importante que las acciones de capacitación puedan ser pensadas también en función de las distintas etapas por las que atraviesa la práctica profesional. Pueden señalarse dos claramente diferenciadas, tales como la **etapa de iniciación**, generalmente olvidada, tanto desde los actores responsables del sistema, como de los propios I.F.D. (Institutos de Formación Docente), como por los directores de las escuelas y por la teoría y la investigación. Sin embargo ésta es una etapa básica y difícil para el profesional docente en la que se encuentra solo, sin contención, abandonado a sus propias posibilidades, y por lo tanto sensible a las influencias del ambiente, al punto que algunos autores la han llamado "etapa de supervivencia". De allí la importancia en cuanto a que los I.F.D. diseñen acciones de capacitación y apoyo de sus propios egresados, como una forma más de atender a la formación continua.

La otra etapa es la que se puede denominar más pertinentemente **formación en ejercicio**, considerada como "el conjunto de actividades formativas que los profesores realizan tras su certificación" (Bolan, 1980), tiene que ver más con las necesidades que el desempeño profesional le va planteando a los docentes, quienes más conscientes de sus falencias y urgidos por cambios y nuevas demandas sociales y académicas, requieren de capacitación en diferentes aspectos o cuestiones tal vez más focalizadas.

6. Políticas y acciones referidas al fomento de la investigación y de las innovaciones educativas

Al menos tres tipos de argumentos sustentan la necesidad de prever en el proceso de elaboración y desarrollo del currículum, políticas que alienten acciones referidas al desarrollo de la investigación y de las innovaciones educativas. Ellos son:

- El reconocimiento de que un campo del saber y sus prácticas correspondientes, sólo es capaz de crecer, de profundizar sus problemáticas y de ofrecer nuevos aportes teóricos y técnicos que orienten la mejora de las prácticas respectivas, en la medida en que avance la investigación acerca del campo teórico de que se trate y ofrezca una mejor comprensión de los fenómenos propios del mismo.
- El cambio en la concepción del rol docente, a partir de los nuevos enfoques acerca de la enseñanza y del currículum, que surgen como una crítica a los modelos fundamenta-

dos en el positivismo, en los que la perspectiva técnica de construcción y desarrollo del currículum relegaban al profesor al lugar de mero técnico, aplicador de teorías y proyectos elaborados por otros. Hoy la perspectiva del docente como investigador de su propia práctica a partir de acciones de autoreflexión y reflexión compartida y de participación en proyectos de investigación-acción, ha cobrado fuerza en el campo educativo.

- La necesidad de que los I.F.D. recuperen para sí mismos la función de investigación y producción de conocimientos, articulándola con la de enseñanza, que tradicionalmente fue asignada sólo a la Universidad, trayendo como consecuencia real y/o imaginaria en algunos casos, diferencias en la calidad de la formación profesional según sea la pertenencia de las instituciones formadoras de docentes.

Estos argumentos que se sustentan a partir de cambios en la concepción de la formación docente, de sus planes de formación y de sus condiciones de trabajo, hacen necesario pensar, por un lado en la formación de los docentes en investigación, y por otro, en el aliento a prácticas y proyectos que tengan que ver con ella. Es por ello que tanto los **Lineamientos Curriculares** como los **Diseños Curriculares Institucionales**, deben contemplar este aspecto planteando políticas, criterios y acciones en tal sentido. No se trata, tal vez en un inicio de plantear grandes proyectos de investigación, sino de ir paulatinamente gestando proyectos más acotados y posibles de ser concretados, que permitan un avance consecuente en esta línea de trabajo. También se puede pensar en cómo incorporar a los alumnos como auxiliares o ayudantes en los proyectos de investigación que se diseñen.

Con la clara intención de ir produciendo mayores interacciones entre investigación y docencia, entre investigadores y profesores, se han establecido distintos roles que puede desempeñar el profesor en relación a la investigación (Shalaway y Lanier, 1978):

- El profesor como co-investigador, formando parte de un equipo de investigación que ya posee experiencia y formación en ella, en la que puede ocupar un lugar privilegiado para detectar, diagnosticar e investigar acerca de problemas referidos a la enseñanza y al valor de los resultados obtenidos.
- El profesor como colaborador de la política de investigación, tratando de incidir en las decisiones respecto de sus prioridades.
- El profesor como colaborador en la difusión y diseminación de la investigación, tarea que puede cumplir tanto desde la enseñanza en la formación inicial como en la capacitación.

A los mencionados consideramos pertinente agregar:

- El profesor como diseñador y ejecutor de proyectos de investigación que se puedan generar en las instituciones en que se desempeña o con docentes de otras instituciones, función que podrá cumplir en la medida en que se sienta capaz de realizarlo contando para ello con la necesaria formación, condiciones posibles y fundamentalmente con la convicción de que la investigación es también inherente a su práctica profesional.

Insistimos en esta función de investigación, ya que diferentes autores consideran que la no-investigación sobre su propia práctica es justamente una de las causas de la desprofesionalización docente (Fernández Pérez, 1995).

Quiero también realizar una breve referencia a las llamadas **innovaciones pedagógicas**, estrechamente ligadas a la concepción de investigación y desarrollo, conviene señalar algunas cuestiones aclaratorias. Una de ellas se refiere al concepto mismo de *innovación*, ya que depende de la perspectiva desde la que se enfoque. Es claro que la intencionalidad de toda innovación es la de la mejora de las prácticas educativas y de sus resultados, pero

ello depende de la concepción de educación y de currículum de la que se parte, por eso no existe una única forma de entender a las innovaciones pedagógicas, por lo que es pertinente expresar qué se va a entender por tal y cuáles serán los requisitos que se deben tener en cuenta para considerarlas como tales. En segundo lugar es también necesario describir las condiciones en que se van a llevar a cabo, y en tercer lugar establecer cómo se las va a evaluar y difundir sus resultados para que puedan ser, ya sea utilizados y evaluados por otros.

Algunas Reflexiones Finales

No es la intención de este apartado la de realizar una síntesis de lo desarrollado ni de señalamiento de otras muchas cuestiones que sabemos pueden ser incorporadas como valiosas para ser tenidas en cuenta en procesos de cambio curricular. Sí deseo, modo de reflexión final, pero también de apertura, permitirme una advertencia con respecto a lo que podríamos llamar como el *peligro de la nostalgia*. Los problemas que nos vemos compelidos a enfrentar son problemas nuevos que no se resuelven con las viejas soluciones. Si vamos a valorar realmente y de manera fundamental el conocimiento, su distribución y apropiación por parte de los alumnos; si pretendemos cambiar la organización y funcionamiento de las instituciones educativas; si vamos a avanzar en un cambio cultural, con una escuela en diálogo con la nueva cultura, será necesario trabajar desde ya en la formación de un docente que esté en diálogo con la nueva cultura y pueda trabajar con ella, a partir de ella, como también en su enriquecimiento y transformación. Pero valga también otra advertencia que tiene que ver con las políticas educativas y es la referida a la impostergable e imprescindible mejora de las condiciones de trabajo profesional de los docentes (que no son solamente salariales), si es que realmente se concibe a los docentes como profesionales y se pretende la mejora de la educación en la Argentina.

Referencias Bibliográficas

- Altet, M., Chartier E., Perrenoud P. (coordinadores) (2005) La Formación Profesional del maestro. Estrategias y competencias. Fondo de Cultura Económica, México.
- Apple, M. (1981) Ideología y Currículum. Akal Universitaria, Madrid.
- Barbier, J.M. (1993) La evaluación de los procesos de formación. Temas de Educ. Paidós, Madrid, España.
- Bonal, X. (1998) La sociología Política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio, en Revista de Educación, No. 317, España.
- Braslavsky, C. (1999) "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores" en Revista Iberoamericana de Educación, OEA, N° 19.
- Brovelli, M. (2001) Nuevos/viejos roles en la gestión educativa. Editorial Homo Sapiens, Rosario, Argentina.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca, Barcelona, España.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1993) Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción. Díada Editora, Sevilla, España.
- Castells M. y otros (1994) Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós Educador, Barcelona, España.
- Contreras Domingo, J. (1990) Enseñanza, currículum y profesorado. Akal Universitaria, Madrid, España.
- Fernández Pérez, M. (1995) La profesionalización docente. Ed. Siglo veintiuno, Madrid, España.

- Ferry, G. (1190) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós, México.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, España.
- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Paidós, Barcelona, España.
- Gonzalez Sanmamed, M. (1995) Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional, PPU. Barcelona, España.
- Grundy, S. (1991) Producto o praxis del currículum. Morata, Madrid, España.
- Hargreaves, A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Morata, Madrid, España.
- Marcelo García, C. (1992) La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos. Cincel, Bs. As., Argentina.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Ed. Alianza, Madrid, España.
- Popkewitz, T. (1994) Sociología política de las reformas educativas. Morata - Paideia, Madrid, España.
- Popkewitz, T. y Pereyra, M. A. (1994) Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Ed. POMARES - CORREDOR. Barcelona, España.
- Puelles Benítez, M. de (1999) "Política de la Educación: viejos y nuevos campos de conocimientos", en Revista de Ciencias de la Educación N° 178 -179, Madrid, España.
- Sancho, J. (1990) Profesores y Currículum. Cuadernos de Editorial, 2da. Edición, ICE/ Horsori. Barcelona España.
- Sirvent, M. T. (1985) "Estilos participativos: ¿Sueños o realidades?", en Revista Argentina de Educación, Año III, N° 5, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Bs. As., Argentina.
- Schön, D. A. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de Educación Paidós. España.
- Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del currículum. Morata, Madrid, España.

Documentos

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) Cap. II - República Argentina.
- Documentos varios del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente).