



RESEÑA TESIS DE LICENCIATURA

“Concepciones e imágenes de los formadores de los formadores sobre la capacitación y el perfeccionamiento”¹.

Claudio Nuñez²

Los resultados que presento refieren al análisis de las concepciones que prevalecen en los formadores de formadores respecto de la capacitación y el perfeccionamiento, a partir del acceso a acciones de capacitación desarrolladas en el marco de la reconversión de los Institutos de Formación Docente en Argentina, en el período comprendido entre los años 1997-2001. Asimismo expongo algunas características que definen los modelos de formación subyacentes en las propuestas didácticas de los cursos, en lo referente a sus contenidos, estrategias de enseñanza y sistemas de evaluación. Por otra parte, identifico aquellas motivaciones y expectativas iniciales con las cuales los profesores accedieron a la propuesta de capacitación y el grado de satisfacción alcanzado a partir del acceso a las mismas, e indago en la evaluación que realizaron del impacto evidenciado en sus prácticas pedagógicas y en los ámbitos institucionales en los que se desempeñan laboralmente.

En este estudio, de carácter exploratorio-descriptivo, se entrevistó a 38 formadores de formadores (docentes y directores de IFD), pertenecientes a distintos Institutos de las provincias de Chaco y de Corrientes, tanto de las capitales como del interior de ambas provincias.

En la selección de los sujetos entrevistados se tuvo en cuenta la localización del IFD, el área disciplinar en el cual han realizado las acciones de capacitación y perfeccionamiento, la titulación con la que cuentan y la institución que la expidió (IFD, Universidad, otros), y el cargo que desempeñan en el IFD (directivo o profesor a cargo espacios curriculares).

Del total de los entrevistados, 28 accedieron a distintas acciones de capacitación en el marco del Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados, Circuito E, y en las áreas de Psicología; Pedagogía y Didáctica; Sociedad, Sistema Educativo e Instituciones y que se llevaron a cabo en el período antes mencionado.

El contacto con los profesores permite advertir que subyacen en su pensamiento ciertas ideas relacionadas con el modelo de formación academicista y que la capacitación a la que accedieron ha reforzado dadas sus características curriculares y pedagógicas. Sin embargo, en el caso de algunos profesores, los componentes conceptuales de la formación no son sólo entendidos como elementos puramente

¹ Trabajo desarrollado para la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Las ideas expuestas aparecen publicadas en CD del II Congreso Internacional de Educación, Universidad Nacional del Litoral, 2004, y en la Revista Nordeste, Nº 25, Versión Impresa, Facultad de Humanidades, UNNE. Trabajos en co-autoría con la Prof. Delfina Veiravé –Directora de la Tesis-.

² Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades, UNNE. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). Docente e investigador del Departamento e Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE. Correo electrónico: claudionunez26@hotmail.com

teóricos, que actualizan, revisan y amplían sus propios marcos conceptuales. Sino que también se convierten en elementos para la práctica, que contribuyen al desarrollo de las funciones docentes y a su enriquecimiento. Es decir, que les brindan otra mirada de sus prácticas para repensarlas, modificarlas o confirmarlas. En este sentido, en estas posturas no está planteada la relación dicotómica entre teoría y práctica como dos instancias distintas y separadas, sino como dos elementos que se complementan y amplían constantemente.

En algunos pocos casos, se identifican las metodologías para la enseñanza y el trabajo en el aula como elementos valorizados por los que se recurre a las instancias de formación permanente. Persisten ciertas ideas relacionadas a la enseñanza como una mera actividad práctica, donde el profesor es un técnico y la formación permanente es un ámbito de transmisión de estrategias para la enseñanza y la resolución de problemáticas áulicas. La capacitación es percibida como un espacio de “apropiación de recetas” para el trabajo con los alumnos.

Los profesores, sólo en unos pocos casos, entienden a la formación continua como un espacio en el que se debe recuperar el lugar primordial del propio formador, sus conocimientos, sus experiencias, sus necesidades y las de los espacios institucionales y contextuales en los que desarrollan sus prácticas pedagógicas. No hay una clara conciencia de la importancia de recuperar el lugar central del docente en la definición y aplicación de políticas de formación permanente.

Consecuentemente con las ideas de formación permanente de los profesores de IFD, podemos identificar en las propuestas de capacitación la preponderancia del Modelo Transmisivo³ que consiste en actividades basadas en la comunicación de información, que abarcan los tradicionales cursos temáticos de exposición vertical.

En este modelo es el ponente el que establece el contenido y el desarrollo de las actividades, es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas, fija los objetivos, prevé los resultados esperados. Se supone que existe una serie de contenidos, comportamientos y técnicas que merecen ser apropiadas por los profesores y reproducidas en sus prácticas y que, además, esto debe contribuir a introducir modificaciones en las mismas.

El punto común, entre las ideas de los docentes y los modelos de formación permanente que subyacen a las propuestas de capacitación analizadas, reside en la formación continua como un ámbito en que se transmite desde afuera y por actores generalmente externos a las prácticas de los institutos formadores, teorías o enfoques sobre la enseñanza, la investigación educativa, el currículum, entre otros.

Lo que no se ha instalado es la idea de la formación permanente como un tiempo y espacio de construcción colectiva e individual acerca de la enseñanza y sus problemáticas, sus actores y los ámbitos en los que desarrollan su trabajo, las necesidades de estos, sus conocimientos y experiencias.

Fuentes bibliográficas:

- Birgin, A. y otros (comps) (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires, Troquel.
- Contreras, J. (1996). “Teoría y práctica docente”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 253, Madrid, pp. 92-99.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

³ Con esta denominación aparece en Yus Ramos (1993).

- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Grao.
- Perez Gomez, A. (1993). "Autonomía profesional y control democrático". En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220, Madrid, pp. 25-30.
- Torres, R.M. (2000). "Desencuentro entre docentes y reformas. De agentes de la reforma a sujetos del cambio". En: *Novedades Educativas*, año 12, N° 111, Buenos Aires, pp. 26-32.
- Yus Ramos, R. (1993). "Entre la cantidad y la calidad". En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220, Madrid, pp. 64-77.
- Zeichner, K. (1993). "El maestro como profesional reflexivo". En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220, Madrid, pp. 44-52.