



Horizonte de la Ciencia

ISSN: 2304-4330

ISSN: 2413-936X

horizontedelaciencia@gmail.com

Universidad Nacional del Centro del Perú

Perú

Zabert, Armando

Políticas de formación docente e investigación educativa. El docente, su rol como transformador de estructuras desde el aula
Horizonte de la Ciencia, vol. 3, núm. 4, 2013, Marzo-Julio, pp. 13-19
Universidad Nacional del Centro del Perú
Perú

DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.4.54>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570960879002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNCP
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Políticas de formación docente e investigación educativa. El docente, su rol como transformador de estructuras desde el aula.

Mg. Armando Zabert

*Coordinador del Centro Tecnológico Comunitario "Padre Pío"
ciudad de Corrientes - Argentina.*

Resumen

Esta monografía abierta, intentará indagar brevemente, sobre algunas cuestiones inherentes a la influencia del Neoliberalismo de la última década del siglo XX, en las políticas de Formación Docente e Investigación en la escuela secundaria, en particular en la Argentina, y buscará trazar algunas líneas que nos ubiquen y nos den, desde una perspectiva crítica en educación, cual sería un posible criterio, bajo ciertas condiciones de contorno, del rol del docente, como investigador y generador de estrategias que vinculen lo teórico y lo práctico en una investigación-acción, interpretando a este rol en tanto sujeto de cambio, protagonista de su historia e intérprete de su contexto, evitando caer en la estéril visión de "eficiente ejecutor de políticas educativas".

Palabras clave: Políticas de formación, investigación educativa, estructuras desde el aula.

Policies training teacher and educational research. The teacher, its role as a transformer of structures from the classroom.

Abstract

This monograph open, try to inquire briefly, on some questions relating to the influence of neoliberalism in the last decade of the twentieth century, in the policies of Teacher Education and Research at the school, particularly in Argentina, and seek to draw some lines locate us and give us, from a critical perspective on education, which is a possible option, under certain boundary conditions, the role of the teacher, as a researcher and generating strategies that link the theoretical and practical action research, interpreting to this role as the subject of change, protagonist of his History and interpreter of context, avoiding the sterile vision for "efficient education policy enforcer".

Key words: Training policies, educational research, structures from the classroom.

Introducción

Como hipótesis preliminares, se comenzará con una escueta descripción de los más importantes paradigmas en investigación educativa, siguiendo la línea de pensamiento de Thomas Popkewitz, que nos permitirá una lectura en segundo plano, de cómo algunos fundamentos epistemológicos sustentaron al modelo neoliberal desde las aportaciones de las investigaciones empírico-analíticas, el behaviorismo y su influencia en Argentina. Posteriormente, veremos un esbozo, de algunos matices del modelo neoliberal en los inicios de la llamada "restauración conservadora" de 1980-88 en Inglaterra y Estados Unidos de América.

Con una sucinta descripción cómo esta "restauración conservadora" influyó desde las ideas y como ofensiva neoliberal, desde las presiones económicas y de Modernización del Estado bajo las directivas del Banco Mundial, en las políticas de formación de docentes e investigación educativa en Argentina entre 1989 y 1999,

compararemos tres perspectivas bien definidas a saber: a) su implementación por parte de la Administración del Presidente Argentino Carlos Menem (en sus dos periodos presidenciales); b) desde el campo de los significados y c) desde la responsabilidad del Estado.

Finalmente, se dará una primera línea de acción a modo de Tesis, del rol del docente desde la aprehensión del colectivo docente y su comunidad, partir del uso de la etnografía como recurso de indagación y la investigación-acción educativa como metodología, en la perspectiva del Docente, en su rol como transformador de estructuras desde el aula, y en la comunidad educativa.

Desarrollo

1. Paradigmas e ideología en investigación educativa

Las Ciencias Sociales y en particular la Educación de la segunda mitad del siglo XX, han sido influenciadas por diversos discursos sobre la idea de Ciencia, siguiendo a Popkewitz' "La idea de que la Ciencia es un conjunto de paradigmas, o constelaciones de valores, métodos, procedimientos y compromisos que dan forma a la investigación".

Sólo nos detendremos a considerar tres tradiciones intelectuales referentes a la Educación, en las que se consideran sus paradigmas, sus supuestos relativos al Mundo, sus problemáticas sobre la vida institucional y sus soluciones a las cuestiones planteadas por la vida social y escolar. Estas tradiciones son: a) las ciencias empírico analíticas, b) los simbólicos interpretativos, hermenéuticos, interpretativos o micro etnográfico, y c) las ciencias críticas.

Según Popkewitz (op.cit) "...en el paradigma (a) la finalidad es la búsqueda de regularidades legaliformes; en el segundo paradigma (b) es averiguar como la interacción humana da origen a la creación de normas y a conductas gobernadas por ellas, y en el tercer paradigma (c) se ocupa del desarrollo histórico de las relaciones sociales y del modo en que la historia oculta el interés y el papel activo del ser humano

1. a. Las ciencias empírico-analíticas

En este paradigma, las ciencias sociales son semejantes a la de las ciencias físicas o biológicas. La única forma válida de desarrollar un conocimiento sobre el Hombre, es basándose en lo que puede observarse o hacerse observable, el conocimiento debe ser analítico, las observaciones tienen por objeto dividir el comportamiento humano en sus elementos constitutivos.

De aquí, que al igual que en la Física, se cree que los fenómenos sociales contienen regularidades legaliformes, que pueden ser identificados y manipulados como los objetos del mundo material.

A continuación, daremos un cuadro descriptivo, de los cinco supuestos más importantes de este paradigma:

Primer Supuesto	La Teoría ha de ser universal. Los principios básicos o axiomas son abstractos y no dependen de contextos sociales o históricos. El objeto de los axiomas de la Ciencia, es predecir condicionalmente el comportamiento
Segundo Supuesto	La Ciencia es una actividad desinteresada. La función de la ciencia se limita a describir las relaciones entre los "hechos". La Ciencia de la Educación, es una tecnología, cuyo objeto es conocer el funcionamiento de aspectos específicos de los sistemas educativos. Los educadores no necesitan sabiduría, ni una comprensión amplia, de las cuestiones como un todo. Lo que se precisa son teorías educativas que reduzcan o incluso eliminen la sabiduría, la teoría empírica es una explicación de cómo funcionan las cosas.

Tercer Supuesto	Se cree que el mundo social existe como un sistema de variables. Identificando las variables interrelacionadas se podrán conocer las causas del comportamiento dentro de un sistema.
Cuarto Supuesto	El conocimiento formalizado, exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación.
Quinto Supuesto	La búsqueda del conocimiento formal y desinteresado, genera confianza en torno a un tratamiento matemático, al elaborar la teoría.

Estos sistemas simbólicos están separados, evidentemente, de la práctica. Esta teoría es descriptiva de lo que existe. El interés cognitivo reside en la aplicación correcta de la técnica con el fin de complementar objetivos definidos en ciertas condiciones. Un ejemplo de esto, es: las teorías de la enseñanza tienen la finalidad de descubrir las técnicas más eficaces de producir resultados predeterminados, en general, referidos al rendimiento. Finalmente, la teoría se relaciona únicamente con los procedimientos cognitivos, racionales y tecnológicos para la comprobación, validación o rechazo de hipótesis sobre los fenómenos sociales.

1. b. Las ciencias simbólicas, hermenéuticas o micro etnográficas

Este segundo paradigma define “la sociedad como una realidad que se crea a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. Esa interacción de los individuos, es el origen de la elaboración y el mantenimiento de las normas que rigen la vida”

Desde el punto de vista metodológico, se supone la existencia de una naturaleza invariante del comportamiento humano que puede ser descubierta. La atención del investigador se centra en el ámbito de la acción, la intencionalidad y la comunicación de los seres humanos, la búsqueda de “normas”. Se concibe la sociedad como creadora de normas o regida por normas lo que hace posible distinguir entre la vida social y el mundo físico. Entiende los comportamientos no como “hechos” sino como interacciones y negociaciones que tienen lugar en las situaciones sociales, y como los individuos definen sus comportamientos.

La finalidad de la ciencia simbólica es la identificación de las “normas” que subyacen a los hechos sociales y los gobiernan, estableciéndose categorías para describirlas. El objeto de análisis de las situaciones sociales es averiguar que normas dirigen la utilización de dichas categorías. La secuencia jerárquica de una actividad de clase, contiene, por ejemplo, reglas que rigen los actos iniciales y de respuesta a medida que dicha actividad se desarrolla.

Finalmente, la teoría simbólica, traslada el foco de interés de la conducta al discurso. Las partes se entienden en relación con la totalidad de la situación didáctica.

1. c. El paradigma crítico

El Paradigma Crítico de las Ciencias Sociales, plantea: “un enfoque con el que se intenta comprender las rápidas transformaciones sociales del mundo occidental, y responder a determinados problemas provocados por esas transformaciones.”

Los investigadores críticos, estiman que la rápida tecnologización del trabajo, la importancia cada vez mayor de los medios de comunicación de masas y el crecimiento y la fusión de los sectores institucionales de la vida son fenómenos que tienen consecuencias sociales y políticas.

Dentro de este paradigma, distinguiremos dos corrientes: la “residual” y la “emergente”. La primera de ellas, manteniéndose a distancia de lo que denomina cultura dominante, incorpora a su enfoque aspectos importantes del pasado, por considerarlos alternativas a la cultura dominante. La corriente emergente, dirige sus argumentos contra la cultura y las instituciones dominantes.

La Ciencia Social Crítica, es sustantiva y normativa. La función de la teoría crítica es comprender las relaciones entre valor, interés y acción, es cambiar el mundo, no describirlo. Para la Teoría Crítica, las relaciones entre teoría y práctica, entre hechos y valores, no son directas. La Teoría no es prescriptiva como en las ciencias empírico-analíticas, no desempeña un papel legalizador y justificador de los hechos. La práctica supone la elección de estrategias, en la negociación política.

Para Habermas, la finalidad de la Teoría es capacitar al individuo, a través de la retrospectiva para que se conozcan a sí mismos y sus situaciones, y de esta forma traer a la conciencia, el proceso de formación social que, a su vez, establece las condiciones en las que desarrollar el discurso práctico; es decir, que la teoría ofrece una guía para la práctica, en lugar de directrices, reglas, normas, que hagan posible la vida.

2. La restauración conservadora

Analizaremos aquí, una breve descripción de un antecedente importante, en Estados Unidos y en Inglaterra, la declinación del docente moderno y el surgimiento del trabajador flexible.

En el modelo inglés de 1988 la reforma educativa tenía dos aspectos: un curriculum nacional para todas las escuelas del Estado, y una descentralización del poder y del financiamiento educativo, alejándolo de las manos de la escuela de las ciudades y municipios.

Desde el punto de vista simbólico, rompió en definitiva con la idea de autonomía profesional de la enseñanza y dañó severamente la vieja identidad del docente estatal, del profesional responsable. Desde el punto de vista financiero, cambio el mercado laboral de la enseñanza, bajándolo al área local y alejándola de la adjudicación del presupuesto nacional.

No analizaremos las condiciones totales, pero esta restauración conservadora con su paralelismo en los Estados Unidos de América, se apoyó y aprovechó fundamentalmente la concepción de ciencia, la metodología de la investigación, los objetivos y fines del paradigma empírico-analítico, y muchas de esas breves líneas expuestas, fueron implementadas como políticas, a partir de 1989 en Argentina.

3. Políticas de formación docente e investigación educativa

A continuación, trataremos de realizar un breve cuadro transversal comparativo desde tres perspectivas bien definidas de cómo impacto la “restauración conservadora” en la Argentina, entre 1989 y 1999, su implementación por parte de la Administración Menem, desde el campo de los significados, y desde la responsabilidad del Estado.

La Administración Menem	El Campo de los Significados	La responsabilidad del Estado
Documentos del Banco Mundial: 1. El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Washington, DC. 1986 2. Prioridades en educación. Washington, DC. 1985 Instrumentos frutos de estos documentos: 1. Ley Nacional de Transferencia de Escuelas N° 24049 2. Ley Federal de Educación N° 24195 3. Ley de Educación Superior N° 24521 Aparición de los contenidos básicos curriculares (CBC). Los CBC son parte de una política Curricular que está articulada en tres ejes:	Ningún proceso hegemónico puede prescindir de una transformación radical de los significados, las categorías y conceptos a través de los cuales la realidad adquiere sentido y puede ser nombrada. Las categorías y los conceptos, al restringir y limitar la esfera de lo posible, al permitir o impedir ciertas cuestiones pensadas, son parte central de cualquier proyecto político y de transformación. En el eje del modelo neoliberal de educación, el análisis de lo social se desplaza del cuestionamiento de las relaciones de poder hacia el gerenciamiento eficaz de los recursos educativos.	La Ley Federal de Educación inicio un proceso de “reconversión” tendiente a “capacitar” a los docentes en los nuevos contenidos básicos comunes (CBC) y en las “nuevas formas” de gestión institucional. Señalemos tres objetivos 1. Amplia reforma del capital humano incluyo reformas fiscales, privatización de empresas, descentralización e integración económica en los mercados internacionales. 2. Proceso de reforma global del sistema educativo, incluyendo, currículo, financiamiento, evaluación, organización y gestión en todos los niveles de la educación.

1. Ausencia de enfoques científicos en los docentes: como la enseñanza ha ido quedando en el tiempo, el aporte tiene que venir del campo científico, en particular desde el paradigma empirico-analitico.	Es “progresista” quien niega el cambio social y busca caminos como globalización e innovación tecnológica. Es “conservador” quien pretende congelar la “reforma”.	3. La estrategia de implementación es lanzar todos los componentes de la reforma simultáneamente y cumplimentarlos en plazos relativamente cortos.
2. Creación y Desarrollo de un conjunto de “técnicos del diseño” quienes organizan los materiales del campo científico y producen una propuesta secuenciada.	Otra categoría es la Calidad de la Educación: sinónimo de mejoramiento de la gestión educativa y por lo tanto de CONTROL.	Los nuevos mecanismos de control y regulación social establecidos desde el Estado, interpelaron a los docentes desde un discurso estructurado en torno a la autonomía y profesionalización, y se establecieron mecanismos que dificultaron el desarrollo autónomo de la profesión y relegaron a los docentes, desde la lógica tecnocrática (racionalismo instrumental), a la instrumentación del único modelo posible.
3. Se accede a los CBC por medio de textos producidos por “empresas editoriales” y por la capacitación de una Red Federal de Capacitación	Para la lógica neoliberal, la calidad solo es posible siguiendo una serie de procedimientos correctos y apropiados, según las definiciones de los “Técnicos o Especialistas del Diseño Curricular”.	No se discutió el sentido de la transformación como tampoco el proyecto cultural que lo sustentó.
	El docente “competente” es aquel que tiene la capacidad de utilizar los saberes de otros y aquel que mejor logra aplicar las propuestas que otros diseñan.	Los medios se transformaron en fines, la evaluación, la acreditación, la titulación, el perfeccionamiento, los proyectos educativos institucionales (PEI) comenzaron a funcionar como fines.
	El trabajo se flexibiliza, se recorta a una cuestión de adopción de estrategias, que, si se aplican, reducen las incertidumbres.	Una cultura de la “rendición de cuentas” donde la evaluación devino en ranking.
	La lógica neoliberal se apoya en la idea de legalidad sobre la de legitimidad, algo es legítimo en tanto es legal.	Desde el Estado, los docentes fueron relegados a una función instrumental, consistente en aplicar los cambios curriculares definidos por los cuerpos técnicos de los niveles centrales de la administración escolar
	Se redefine (documento A9, mayo 1994) la idea de red, como un sistema que debe asegurar la circulación de la información para concretar Políticas Nacionales, y un Plan de Formación Docente Continua.	

4. El docente como sujeto de transformación

Luego de analizar los paradigmas más importantes de los últimos 50 años en Ciencias Sociales con énfasis en Educación, la influencia de las investigaciones empírico-analíticas, su aprovechamiento como justificación de la llamada “restauración conservadora” de los años 80, y como opero ese modelo de dominación en la Educación de la República Argentina entre 1989 y 1999, intentaremos dar no una respuesta a cuál debería ser el rumbo de las Políticas de Formación Docente e Investigación Educativa en la Argentina, pero si una línea posible de acción, de la formación de un docente transformador a partir de la indagación y reflexión crítica de su realidad circundante, en un contexto actual que aún no difiere mucho de los cuadros descriptos, y circunscribiéndolo a la escuela y a su correspondiente comunidad educativa.

Como aproximación teórica, siguiendo a Habermas, esta línea de acción, debe buscar formar al individuo, a través de la retrospectiva para que se conozca y reconozca a sí mismo y sus situaciones, y de esta manera traer a la conciencia, el proceso de formación social, que, a su vez, establezca las condiciones en las que desarrollar el discurso práctico.

La teoría ofrece una guía práctica, habíamos señalado, en lugar de dar directrices, reglas, normas, que hagan posible la vida; para ello nos apoyaremos en el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela, en el cual se entiende por investigación como:

1. Una visión epistemológica: como un proceso dirigido (o auto-dirigido) a construir significados en torno a problemas y dilemas relevantes, favoreciendo la toma de conciencia de las ideas, los procedimientos, valores y conductas para que a través del contraste argumentado y riguroso con otras fuentes de información se reestructuren, evolucionen y permitan diseñar y experimentar procesos formativos concretos que favorezcan el cambio real de alumnos y profesores.
2. Una visión metodológica: como un proceso que promueva el cambio desde concepciones y actuaciones simples a otras más complejas, que concibe puntos de vista de profesores y alumnos como sistemas de ideas en evolución y la realidad en la que interactúan como un conjunto dinámico de sistemas naturales, sociales y culturales, desde un estudio etnográfico como indagación y la investigación-acción como herramienta de cambio.
3. Una visión ontológica (política): un proceso no ideológicamente neutral, sesgado por el interés de promover determinadas actitudes y valores, como la autonomía, el respeto a la diversidad, la cooperación y la acción.

Palabras finales

Con estos elementos, podemos dar una línea de acción del docente como investigador en la Escuela - teniendo en cuenta que la Educación es un hecho “político” ya que transmite la herencia cultural e inculca un sistema de valores, ideas y sentimientos que regula las pautas de comportamiento y pensar de los individuos de una sociedad determinada, y que la “Escuela” es una invención necesaria como aparato institucional creado para hacer posible y más eficaz dichos fines - a partir de una perspectiva que evite el adoctrinamiento y la mecanización ideológica y conceptual al introducir el punto de vista del sujeto y del grupo, la interdisciplinariedad como herramienta y el contraste como método.

Debemos entender - al menos en Argentina - y pese a todos los intentos de reforma de los últimos 10 años, la esencia del sistema educativo y de sus institutos de formación docente (IFD), se fundamentan en el currículo por disciplinas, que no es un simple problema epistemológico y/o pedagógico, es principalmente, un problema político, que requiere ser abordado por un docente crítico, políticamente autónomo, que al superarlo avance en la transformación.

Pero ¿por qué aun responde a un problema político?, porque la escuela argentina ha adoptado del sistema económico de fines de 1890, un método de control científico que junto al modelo taylorista de división social del trabajo, sirven como base para la reproducción acrítica de conocimiento sobre una cultura escolar excluyente, y de la década de 1990, la racionalidad instrumental tecnocrática y el pensamiento único neoliberal impuesto por el Fondo Monetario y el Consenso de Washington.

Evidencia empírica de esta afirmación, en las aulas, y desde los IFD, se aprecia cuando el modelo taylorista persiste, al separar el “saber del hacer”, separar el “que diseña el currículo de quien lo ejecuta”, entre muchísimos otros ejemplos, incluidos los espacios físicos educativos que aun se construyen siguiendo la arquitectura escolar positivista.

Frente a este escenario, consideramos a la interdisciplinariedad como posibilidad cierta de superar el pensamiento “único” en la forma de educar, ya que no es una orientación entrópica de saberes convocados, tampoco es una síntesis sumatoria de todos los conocimientos, sino, una articulación deliberada de disciplinas particulares y de diversas tradiciones epistemológicas, respecto al estudio de problemas que permitan producir mejores y más integradas situaciones didácticas y curriculares y que logre minimizar la yuxtaposición de asignaturas - resabio del enciclopedismo positivista - escapando a lo tecnocrático, para atender la complejidad que envuelve a la realidad.

Así, un docente que evite el reduccionismo y el dogmatismo ingenuo al diferenciar “la parte del todo” lograra

posicionándose desde una perspectiva crítica evitar que la investigación educativa y la etnografía como técnica se conviertan en un proceso exclusivamente racionalizador, sacando a la luz y exponiendo explícitamente, la naturaleza interesada de todo conocimiento y las relaciones íntimas que existen entre Sistemas de Significados, Sistemas de Dominación y Sistemas de Poder.

Así, una visión política del Docente en la Educación y en el trabajo cotidiano, hace de éste, un sujeto de cambio, un protagonista, y un transformador de estructuras cotidianas, productor de prácticas emancipadoras, - y no un mero espectador - desde el aula y en la comunidad educativa y la sociedad.

Referencias bibliográficas:

- Popkewitz, Thomas S. (1998) "Paradigmas e Ideologías en Investigación Educativa". Editorial Modarori.
- Lawn, Martin. (octubre, 1998) Reforma Inglesa: la declinación del Maestro Moderno y el surgimiento del trabajador flexible. En: Revista Crítica Educativa - Año 3 - N° 4.
- Cardelli, Jorge. (agosto, 2000) La formación docente en los últimos 20 años. En: Cuadernos de Formación Docente. CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina). Escuela de Formación Pedagógico-Sindical Marina Vilte. Año 2. N° 3.
- García, Norma B. (agosto 2000) La ofensiva neoliberal en el campo de los significados. En: Cuadernos de Formación Docente. CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina). Escuela de Formación Pedagógico-Sindical Marina Vilte. Año 2. N° 3.
- Feldfeber, Myriam. (agosto 2000) Las Políticas de Formación Docente: cuando las responsabilidades del Estado deviene en obligación de los sujetos. En: Cuadernos de Formación Docente. CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina). Escuela de Formación Pedagógico-Sindical Marina Vilte. Año 2. N° 3.
- Porlan Arizas, Rafael. (agosto 2000) Conocimiento Profesional Deseables y Profesores Innovadores. En: Cuadernos de Formación Docente. CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina). Escuela de Formación Pedagógico-Sindical Marina Vilte. Año 2. N° 3.