

Práctica docente: ¿repetición o innovación?¹

Mg. María Victoria Zavala Saucedo²
mavizavala@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo reporta la investigación exploratoria realizada en el Instituto Superior de Educación «Dr. Raúl Peña» de Asunción, en los años 2004 y 2005, sobre la práctica docente de los alumnos-maestros del Profesorado de Ciencias Sociales, su relación con los paradigmas previos y su proceso formativo como docentes. Por medio de la aplicación de un cuestionario semiestructurado, de entrevistas y observaciones de clase, en un estudio con enfoque cualitativo, se pudo recoger evidencias acerca de la influencia de lo vivido por los alumnos-maestros, su biografía escolar previa, durante la experiencia de formación y, sobre todo, en la configuración de la práctica profesional. Los resultados revelan la existencia de paradigmas previos comunes en los alumnos-maestros, caracterizados por una concepción autoritaria del docente y del director, de un alumno receptor pasivo de los conocimientos y en una estructura escolar rígida y verticalista, en relación con un paradigma social más amplio con una fuerte influencia en la concreción de la práctica profesional.

Palabras clave: formación docente, paradigmas previos, biografía escolar, práctica docente.

1 Tesis presentada para acceder al título de Magíster en Educación, Orientación Investigación Educativa, en la Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción», sede Asunción, Paraguay.

2 La autora es Magíster en Educación, graduada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Asunción, docente en la UCA, en la Universidad Nacional del Este y en la Universidad Iberoamericana y Directora de Extensión del Instituto Superior de Educación «Dr. Raúl Peña» de Asunción, Paraguay.

En la construcción de la práctica profesional del docente convergen varios factores entre los que podemos mencionar: la historia escolar del alumno-maestro, el conocimiento teórico formalizado y sus experiencias a lo largo de la formación docente, su cultura social y escolar, la influencia de los profesores formadores y tutores de las instituciones educativas donde se realizan las pasantías profesionales. Esta convergencia de factores que se entrecruzan en su configuración hace de ella un fenómeno complejo.

Como profesora de las cátedras de Didáctica y Práctica Profesional de los cursos de Formación de Profesores para el área de Ciencias Sociales en un Instituto Superior de Educación de Paraguay, año a año hemos observado situaciones en las que los alumnos-maestros³ se desempeñaban de una manera durante las clases (tanto teóricas como prácticas) y de otra, totalmente diferente, en las prácticas profesionales que realizaban en las instituciones de aplicación⁴.

En las clases de Práctica desarrolladas con ellos, cuando trabajábamos la elaboración de planes didácticos, en forma simultánea al estudio de los conceptos fundamentales relacionados con la planificación, íbamos mostrándoles los procedimientos para la elaboración de los tipos de planes que puede utilizar el docente. En estas prácticas que realizaban en el instituto, la mayoría de los alumnos-maestros estructuraba sus planes, en líneas generales, tomando en cuenta los principios estudiados en clase, indicador de que, aparentemente, se produjo la comprensión de los enfoques pedagógicos para la enseñanza de los diferentes contenidos del programa y de que estaban debidamente habilitados para pasar a la aplicación práctica en sus pasantías en las instituciones educativas.

No obstante, lo que se verificaba en esas pasantías docentes era bien diferente, pues cuando se realizaban las observaciones en los colegios de aplicación se podía constatar que los alumnos-maestros, al elaborar sus planes para llevarlos a la práctica real en sus colegios o escuelas, pareciera que olvidaban todos los principios y enfoques estudiados y practicados en clase.

3 La expresión «alumno-maestro», adoptada en este trabajo, es la más comúnmente utilizada para referirse a las personas que se inscriben en los cursos de formación de profesores, debido a las pasantías que deberán realizar durante el desarrollo de su formación, en esa condición: «alumno-maestro».

4 Son las escuelas o colegios donde los estudiantes desarrollan sus prácticas profesionales.

En esas clases dirigidas por ellos, tampoco se notaba la aplicación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de capacidades ni de competencias, sino más bien los alumnos-maestros se limitaban a la transmisión «doctrinaria» del contenido, haciendo repetir a sus alumnos las informaciones dadas por ellos o contenidas en los textos escolares (datos, fechas, hechos, nombre de lugares, nombres de personajes históricos), sin conexión con los conceptos claves y los procesos históricos, práctica ésta desaconsejada y desacreditada para la enseñanza durante las clases en el Instituto, en función de su poca eficiencia en la formación del pensamiento crítico y reflexivo y en el desarrollo de actitudes y valores, objetivos fundamentales de las Ciencias Sociales.

Estas situaciones nos llevaron a preguntar: ¿qué está pasando en esas prácticas? ¿Por qué se produce esta ruptura entre lo que se trabaja en el ámbito de formación y en la institución de práctica? ¿Qué elementos se entretienen en esta experiencia? ¿Cómo es posible que en la planificación en el Instituto propongan estrategias para la construcción de conceptos, aplicación de procedimientos y desarrollo de actitudes y luego, en el momento de aplicarlas en sus prácticas reales, no las utilicen?

Todas estas interrogantes fueron sintetizadas en una pregunta central, que se planteó como un problema de investigación: ¿qué ocurre con la práctica profesional de los alumnos-maestros en relación con sus experiencias previas (biografía escolar) y lo desarrollado en los diferentes ámbitos de la formación docente?

Para responder a estas y otras inquietudes suscitadas, se realizó una investigación no experimental, exploratoria y de enfoque cualitativo, cuya hipótesis a ser contrastada se refería a la posible existencia de un paradigma previo respecto del rol docente, con tal fuerza que terminaba por sobreponerse al aprendizaje del alumno-maestro durante la formación docente, conforme se reporta en este trabajo.

Los principales referentes teóricos de la investigación realizada y sus hallazgos más significativos se presentan a continuación.

Referentes teóricos

Esta investigación se sustenta teóricamente en la concepción de Edgar Morin (1997) respecto a la construcción del conocimiento y su relación con los paradigmas.

En ese sentido, coincidimos con Morin (1997: 28) cuando afirma que:

Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios “supralógicos” de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello.

Esa misma idea está brillantemente expuesta y ampliada por Martínez (1997: 22), cuando resalta igualmente el carácter inconsciente, pero determinante, de tales paradigmas:

(...) la realidad existencial, es decir, la masa preconceptual previa de nuestro ser o matriz existente de «modos de vida» ya sistematizados, son como reglas generales o presuposiciones epistemológicas inconscientes que moldean, informan y dan estructura a lo que entra por nuestros sentidos, es decir, rigen todo el conocer (...)

También Otto Bollnow (1976: 39) enfatiza esa idea cuando respecto al fenómeno del conocer humano, nos dice que:

(...) hay una creciente comprensión de que el conocimiento humano no flota en el vacío (...) sino que se integra a una vasta conexión de ser y de vida y sólo puede fundarse en ella.

Ese marco referencial, ese paradigma o «sistema de creencias», queda claro, no es propiedad exclusiva de un individuo sino que éste lo comparte con otros miembros de su grupo social. Y ello ocurre así, porque todo individuo nace en una sociedad, con una cultura determinada de la que va tomando sus creencias, sus modos de ser, de sentir, de resolver problemas cotidianos y la manera de satisfacer las necesidades básicas.

Dicho de otro modo, y asumiendo el concepto de «cultura» en su sentido antropológico como «(...) la manera total de vivir de un pueblo, el legado social que el individuo recibe de su grupo (...) manera de pensar, sentir, creer. La constituyen los conocimientos almacenados del grupo (...)». (Kluckhonn, 1951: 30-31), y entendiéndose que: «una cultura se refiere a los diferentes modos de vida de ese grupo de persona» (ibídem), entonces, es a partir de su paradigma cultural que cada uno construye un modo de entender la vida y el mundo que le rodea.

Ahora bien, si un proceso humano es la formación y fijación gradual de paradigmas propiciados por cada cultura, no es de extrañar que ellos existan también en lo que se refiere a los conceptos o teorías implícitas sobre educación, enseñanza, aprendizaje, alumno, al rol docente y que no sean propiedad exclusiva de un individuo sino socialmente compartidos, como lo resaltan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (en Korinfeld, 1998: 27):

Las teorías implícitas tienen su soporte representacional en el individuo. (...) Sin embargo, el individuo no construye su representación en solitario ni sobre la base de experiencias idiosincráticas, sino que el hecho de que forma parte de grupos y clases sociales introduce elementos supraindividuales en el estudio de sus representaciones. Concretamente, la construcción de representaciones está fuertemente orientada por las actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo y suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos de interacción) que trasciende la dinámica interna de la construcción personal.

Así también Macchiarola de Sigal (1997) al referirse al proceso de construcción del conocimiento profesional del docente destaca el carácter social y cultural de ese conocimiento:

Afirmar que el conocimiento del profesor es personal, no significa que sea individual. Por el contrario, es una construcción social y cultural: se construye en contacto con otras personas (formatos de interacción social) y mediante la realización de prácticas culturales. El docente no piensa ni actúa como un individuo aislado, sino como parte de una institución educativa y de una sociedad (27).

Este carácter social y compartido de las concepciones respecto a la educación se analizó también en la investigación, ubicándola en una perspectiva histórica que nos muestra cómo cada una de ellas definió un rol para el docente, coherente con las ideas de lo que era definido como educación, enseñanza, aprendizaje, alumno, escuela. Se resalta asimismo la idea de que hablar de educación implica siempre considerar la inserción de los conceptos e ideales educativos en un determinado proyecto socio-histórico, que finalmente termina por asignar un rol específico al docente en la escuela y en la sociedad.

Diversos son los autores que a partir de los años 90 han realizado investigaciones sobre la temática que relaciona los paradigmas previos sobre el rol docente con el ejercicio de la docencia y, sobre todo, la influencia de ellos en la configuración de la práctica educativa del maestro. En el estudio realizado se tomaron como referencia los trabajos de Davini (1995), Alliaud (1997), Salgueiro (1998) y Torres (1999), entre otros, que destacan sobre todo la gran influencia de la biografía escolar en la configuración del rol docente y de la práctica pedagógica.

Davini (1995) resalta que asumir como inicio de la formación del docente el ingreso del estudiante a la institución formadora implica que se desconoce la importancia de la biografía escolar del futuro docente y el aprendizaje que él ha adquirido durante su permanencia en la escuela, mencionando que:

(...) en el ex-escolar que es cada docente parecerían estar claves mucho más importantes y determinantes sobre las prácticas educativas y los estilos de enseñanza que en la formación profesional, inicial o en servicio. Dicha formación, en todo caso, pasa a tener una función eminentemente reproductora o 'correctora' de esa matriz básica en la que se configuran creencias, saberes y sentidos comunes respecto de lo que es enseñar y aprender (36).

Respecto al proceso de conformación de los saberes docentes, Salgueiro (1998) también lo explica como producto de toda la historia personal y profesional del maestro, es decir, de su paso por la escuela (como alumno, como practicante y como docente) y de las diferentes interacciones que ha establecido, lo que evidencia el carácter dinámico y complejo del saber de los maestros.

Por todo lo expuesto, podemos concluir con Salgueiro (op. cit., 40), quien expone que:

(...) para comprender y explicar la práctica docente es necesario reconstruir su dimensión histórica, puesto que toda práctica y todo saber cotidiano se inscriben en un determinado tiempo histórico que les confiere significado. Ambos son el resultado de múltiples historias; mejor dicho, de una intersección de múltiples historias: historia personal y profesional del docente, historia de la escuela en la que trabaja, y también historia del sistema educativo, de diferentes movimientos y tradiciones pedagógicas; en fin, de la historia social.

Formación docente e historia sociopolítica del Paraguay

Para intentar reconstruir y conocer el paradigma previo que sobre el rol docente tenían los alumnos-maestros del Profesorado de Ciencias Sociales del ISE, se analizaron todos esos aspectos en la realidad paraguaya que, como señalaron los diferentes autores, estarían presentes en la formación y constitución de sus representaciones, tales como el contexto sociopolítico del que formaron parte esos estudiantes, y más específicamente la historia de la educación paraguaya y de la formación docente que tienen como marco la historia social más amplia.

Ese análisis se centró fundamentalmente en el período de 1954-2004, dado que, en este lapso de tiempo, era posible ubicar los acontecimientos más resalantes y cercanos a la historia escolar de los mismos sujetos de la investigación. Por ello, se destacó sobre todo la influencia del régimen político imperante entre 1954 y 1989 en el ejercicio de la autoridad en distintos ámbitos de la sociedad paraguaya, puesto que todas las características del gobierno del General Alfredo Stroessner imprimieron a las distintas esferas sociales, las notas de un régimen autoritario tradicional; vale decir, que lo mismo que se dio en el gobierno del Estado se replicó en las demás instituciones sociales, incluidas la escuela y la familia.

Es por ello que Chamorro Lezcano (1991: 427) señala como:

(...) la preponderancia de lo político e ideológico en el desarrollo educativo de la dictadura hizo que todas las instituciones sociales, culturales, educativas y científicas fueran de una u otra forma interiorizando y reproduciendo los valores propios de la misma (...).

Entonces, si el autoritarismo, entendido como el modo arbitrario de ejercer la autoridad, constituyó la característica central del modelo político implantado en esa etapa de la historia paraguaya, consecuentemente, permeó todo el modelo educativo, en la relación docente-alumno, supervisor-director, director-maestros, padres-hijos, y tuvo como efectos el desarrollo de una cultura de la sumisión y la pasividad, la falta de desarrollo de una actitud crítica y la aceptación pasiva de todo lo que viene «desde arriba».

En el caso específico de la enseñanza primaria y secundaria, ese modelo de «cultura del sometimiento» fue reproducido y fomentado en ellas, como comenta un exministro de la educación paraguaya, Raúl Sapena Brugada (1998: 512-513):

La dictadura (...) nos demostró claramente la efectividad del control social basado en los estratos inferiores de nuestra personalidad (sobre todo el miedo) (...) Las arengas intimidantes y amenazadoras hechas al estilo militar en campos de formación, para disuadir a los alumnos de realizar determinados actos delictuosos o inmorales de los que la mayoría de los alumnos no tienen culpa alguna. El uso de las atribuciones disciplinarias y la facultad de aplazar a un alumno, como amenaza y manipulación (...) la lucha contra las drogas o el sida, con filmes o pósters disuasivos, con elementos repugnantes (...).

Este es el escenario mayor en el cual se insertó la historia personal y escolar de cada alumno-maestro investigado, y que fue conformando el conjunto de representaciones e ideas que el alumno-maestro paraguayo trae consigo al ingresar al sistema de formación docente. Ese conjunto de representaciones, imágenes, teorías implícitas o paradigma funcionaba, según nuestra hipótesis, como una especie de a priori que condicionaba, regía, gobernaba o dirigía, de manera inconsciente, el modo en que el alumno experimentaba todo lo que «veía y oía» en las clases, pero, principalmente, determinaba su práctica pedagógica.

Metodología

Para investigar la estructura de ese «mundo de sentido», que llamamos paradigma, se decidió realizar una investigación de tipo exploratorio y se adoptó el enfoque cualitativo, dado que el mismo permitió abarcar el fenómeno en su complejidad y dinámica de estructuración.

No obstante, estos mundos de sentido tampoco son absolutamente diferentes en cada individuo, sino que se interpenetran y configuran los horizontes sociales y epocales de sentido; los mundos individuales son, entonces, intersubjetivos, conformados en un proceso histórico; es decir, ese mundo de sentido de los seres humanos es un mundo aprendido dentro de una tradición histórica que, a su vez, es modificado continuamente por sus propias acciones.

Así en el estudio realizado se tomaron en cuenta como orientaciones teórico-metodológicas, especialmente las relacionadas al abordaje del fenómeno como parte de una totalidad (historia escolar, contexto sociopolítico y modelos de formación docente vigentes), teniendo presente su dimensión histórico-social más amplia y como referencia una definición de educación formal como institución social dentro de un Estado.

Por ello, la investigación realizada comprendió dos momentos, cada uno de los cuales requirió la utilización de técnicas y procedimientos para la obtención de los datos conforme a la intencionalidad; en el primer momento se aplicó a toda la población del Profesorado de Ciencias Sociales, un cuestionario abierto por medio del cual los encuestados «construyeron» su concepción respecto a «ser docente», «ser director», «ser alumno» y, en el segundo momento, se realizaron entrevistas a actores clave y observaciones de clase a los mismos sujetos con el objetivo de ampliar las evidencias y profundizar el análisis de los hallazgos, según los objetivos propuestos por la investigación.

Para el análisis de los datos obtenidos se emplearon tres grandes categorías que fueron: concepciones de los alumnos-maestros, biografía escolar, expectativas y experiencias en el instituto formador, las cuales permitieron obtener elementos para identificar y reconstruir el paradigma previo de los alumnos-maestros del profesorado de Ciencias Sociales. Los datos de la observación sirvieron para apuntar las coincidencias o rupturas entre el discurso y la práctica del alumno-maestro.

Principales hallazgos

Los hallazgos de la investigación revelan la existencia de una relación entre el paradigma previo vivenciado en la escuela, la formación para la carrera docente y en especial con las prácticas docentes de los alumnos-maestros del Profesorado de Ciencias Sociales.

Las características del paradigma previo de esos alumnos-maestros son comunes, independientemente del curso, del género y del lugar geográfico de escolarización básica y media, lo que permite inferir su vinculación con un paradigma sociocultural dominante en Paraguay, vale decir, no como algo exclusivo de un individuo sino que es compartido por los miembros de la sociedad en una época histórica, conforme también fundamentaron los distintos autores utilizados como referentes teóricos.

Es dominante, porque aparece en las prácticas educativas observadas y en el discurso de los sujetos investigados, lo cual deja ver que dicho paradigma está configurado por una cultura profesional de los docentes, en un contexto institucional y por una cultura social más amplia, aspectos destacados en el análisis que realizamos de la educación como un hecho que sólo puede ser comprendido si lo situamos en el marco de un proyecto definido por una sociedad y una cultura determinadas.

El paradigma previo vislumbrado en la investigación, en relación al docente, podría resumirse en los siguientes términos:

- concepción «deificada» del docente;
- autoridad arbitraria;
- práctica tradicional (énfasis en estrategias expositivas y memorísticas);
- persona poco afectiva y distante en su relación.

En cuanto a estas características mencionadas, quizás la más resaltante sea la concepción del docente como un «ser superior», «el sabelotodo», «otra especie fuera de lo común», «transmisor de conocimientos», «dueño de todas las respuestas», «regulador de la conducta del alumno», y por ello el poderoso, arbitrario, distante, protagonista activo y sujeto centro de la clase, aunque no de la escuela. Aquél que, en la jerarquía establecida social e institucionalmente,

ocupa un lugar «superior» al del alumno, con toda la distancia implicada en ella.

Así, en esa estructura verticalista captada en los relatos de los alumnos-maestros, el director aparece como una figura todopoderosa de la escuela («tenía luego una regla larga», como si fuera un cetro real); el docente ocupa el segundo lugar, como el «transmisor de los conocimientos», «pasador de informaciones», «controlador de la disciplina», y el alumno aparece como súbdito ocupando, por lo tanto, el último lugar.

En coherencia con esa concepción de estructura jerárquica de los alumnos-maestros, ellos definieron la institución escolar como el espacio físico en el que se produce la transmisión de conocimientos, sin poder identificarla como un espacio de interacción o participación de diversos actores en la construcción conjunta del proceso educativo. Y en este espacio ubicaron al director como «cabeza visible», único y principal responsable de lo que ocurre en la institución.

Otro aspecto destacado por los sujetos investigados parece revelar otra característica: el autoritarismo vivido en toda la estructura escolar, principalmente en la relación docente-alumno y director-maestro, que se refleja en la forma arbitraria como manejaban la disciplina, con castigos impuestos que nada tenían de formativos, no estaban orientados a la reflexión ni a la toma de conciencia sobre la responsabilidad del alumno de sus acciones; este último estaba sujeto al humor y ocurrencia del profesor, a lo que a él se le antojaba castigar y, en la mayoría de los casos, las medidas aplicadas no tenían relación con la acción cometida ni existían reglas claras e iguales para todos. Esta concepción de la disciplina como una acción de regulación del comportamiento y una función institucional (es decir, la escuela como «normalizadora» del comportamiento de los futuros ciudadanos), constituye un principio de la tradición normalista que estuvo en vigencia oficial también en Paraguay, pero que ya se consideraba superada, primeramente, por la adopción del modelo técnico eficientista relacionado con el Plan de Innovaciones Educativas y, actualmente, por el hermenéutico-reflexivo y el crítico-social, de la Reforma Educativa en curso.

Asimismo ese esquema de autoridad autoritaria verticalista termina generando en los sujetos una relación de sumisión del que es «inferior» hacia su «superior», que conlleva a una condición de dependencia, falta de iniciativa y de responsabilidad por sus acciones, permaneciendo inclusive la idea de una disciplina también basada en el control externo, es decir, se espera que las sanciones mayores fuesen aplicadas por la autoridad máxima, con lo que se nota ausencia de autorregulación; de este modo, queda el temor al castigo como único motivo de obediencia a las normas. Eso se hace evidente cuando el docente, ante una dificultad de establecer la disciplina en el aula, «remite» al alumno a la instancia superior, de la misma manera que un «cliente» busca al «jefe» para solucionar un reclamo.

Esa relación de sumisión a la autoridad arbitraria de los docentes y directores, que fue descrita por los alumnos-maestros investigados, podría también estar presente en la relación que ellos establecen con los tutores de las instituciones de práctica educativa, en lo que se refiere a las orientaciones recibidas y, en muchos casos, pese a tener argumentos pedagógicos y didácticos para fundamentar sus decisiones acerca de cómo llevar a cabo el proceso de clase, quizás terminen por aceptar todo lo que se les dice, incluso cuando los planteamientos o sugerencias sean inadecuados. En estas situaciones, ellos estarían asumiendo de vuelta su rol de alumnos que están «a merced» de los profesores tutores, porque ocupan el lugar «inferior» asignado a ese rol, en la jerarquía verticalista institucional.

Esta inquietud nos lleva a plantear cuestionamientos acerca de la real influencia de las instituciones de aplicación, de los profesores tutores en la configuración de las «buenas prácticas» de enseñanza y de aprendizaje.

Asociada a esta visión de estructura verticalista de la institución educativa, en ese paradigma está ausente la responsabilidad y el compromiso pedagógico del docente con la formación del alumno, más allá de su rol disciplinario, sino sólo el cumplimiento de la mera transmisión de contenidos, de modo independiente al verdadero logro de aprendizajes; esto se hace evidente cuando, en sus biografías escolares, los alumnos-maestros reiteradamente mencionaron la práctica de: «derivación a otras instancias: director, coordinador, psicólogo, de los que perturbaban el desarrollo de las clases».

Tal vez, todas estas vivencias relacionadas con la estructura autoritaria, repercutan en la actitud dubitativa manifestada por los alumnos-maestros en sus prácticas de aula respecto del ejercicio del rol directivo, pues pareciera que, como no querían aparecer autoritarios como sus exprofesores, se quedaban sin esquemas de acción y dejaban a los estudiantes hacer lo que quisiesen, sin marcarles límites ni acordar normas ni pautas de trabajo.

Así también para los sujetos investigados, pareciera existir una relación directa entre el autoritarismo y la edad avanzada de los profesores; con otras palabras, ellos consideraron que los adultos mayores eran más autoritarios, inflexibles e intratables, mientras que los más jóvenes tenían mayor apertura y eran más dinámicos, aunque «debían» someterse a los más adultos, jerárquicamente «superiores».

Destacamos como otra característica de los paradigmas previos revelados en esta investigación: el empleo de estrategias memorísticas y repetitivas para la transmisión de los conocimientos parcializados, prácticas vinculadas con las tradiciones academicista y técnico-eficientista de la formación docente. En efecto, los docentes descritos en sus biografías empleaban como única técnica la repetición, la copia y la memorización de los contenidos, estrategia que aparece con fuerza en el desempeño de los alumnos-maestros, en sus prácticas de aula, aún cuando ellos expresaron que una buena clase es la que brinda «participación» y emplea «técnicas dinámicas». Con tal fuerza aparece esta característica que muchos de ellos, durante su escolarización previa, se preguntaban ¿será que ser docente es siempre venir a dar cuestionario, asignar tareas y nada más? (C.P.)

Además, en sus relatos manifestaron que los contenidos de las materias se presentaban «pulverizados», sin mostrar su relevancia, «eran fragmentos de una y otra cosa» y ese tratamiento de los temas impedía al alumno tener una visión global de la realidad: eran contenidos «extrañificados», que no se conectaban con nada, pero que fueron reproducidos en las prácticas de los alumnos-maestros observados.

Asimismo, resultó llamativo que gran parte de los alumnos-maestros manifestó un fuerte reclamo afectivo a sus docentes (sobre todo a los de la prima-

ria), particularmente las mujeres, cuando reiteraron en sus expresiones (orales y escritas) que esperaban «más afecto», «amor», «cariño y atención»; esperaban que sus docentes fueran «como una madre». Es así como muy pocos de los sujetos investigados recordaron a sus maestros por sus competencias académicas, su conocimiento de las disciplinas que enseñaban o su competencia pedagógica (en el sentido de manejo de estrategias pedagógico-didácticas para la intervención en el proceso de aprendizaje), sino por su capacidad de establecer interrelaciones afectivas.

Así entre las razones de los recuerdos de algunos de sus profesores aparecieron las afectivas («nos trataban bien, con cariño», «aconsejaban» o porque «humillaban en público», «castigaban»); luego, las didácticas relacionadas a aquellos que usaban estrategias de enseñanza diferentes («clase en lugares diferentes al aula», «vimos con él una película», «nos hacía reflexionar»); y también las razones institucionales, como el conformismo de sus profesores, su autoritarismo y las injusticias cometidas en relación a las medidas disciplinarias.

Este hecho también se notó cuando, al definir las características del buen maestro, resaltaron, una vez más, los aspectos afectivos por sobre los académicos, lo que revela otra vez la vigencia, entre estos alumnos-maestros, de la tradición «normalizadora-disciplinadora» de formación de los docentes, con ideas de «la escuela, el segundo hogar» y la maestra como «la segunda madre», que aún circulan en los discursos y en el pensamiento de la comunidad educativa. Ésa sería otra característica importante del paradigma previo sobre el docente: la capacidad afectiva valorada por sobre las competencias académica y pedagógica, y que, sin embargo, no poseían una gran cantidad de los docentes recordados por los alumnos-maestros.

En relación a la fuerza de esa característica de afectividad de sus profesores, pareciera que, en muchos casos, la misma elección de la carrera docente y su especialidad, por parte de los sujetos del estudio, tendría relación con esa influencia afectiva ejercida por algunos de sus profesores, sobre todo de la secundaria, aunque no sería el único factor, ya que también las experiencias previas positivas con muchos docentes o, en otros casos, el deseo de ser profesores diferentes, también impulsaron la decisión por la carrera docente.

En ese sentido, se observó que en los alumnos-maestros investigados existe un deseo de ser maestros distintos, de hacer algo por la comunidad, de sacar adelante a los alumnos; y ese deseo de «ser diferentes y mejores» que los docentes que tuvieron fue enfatizado en sus discursos, como si pretendieran curar o reparar sus historias, evitando que a otros les pase lo que ellos padecieron como alumnos.

Sin embargo, contradictoriamente a esas aspiraciones y a las concepciones teóricas expresadas (en las que enfatizaron la participación de los alumnos, el rol docente como guía o facilitador según el modelo enseñado en la institución formadora), en su práctica concreta de aula terminó imponiéndose su paradigma previo, producto de su biografía escolar, de la misma manera como destacaron los varios autores mencionados como referentes en este trabajo, quienes, sobre la base de otras investigaciones realizadas en el ámbito de la formación inicial o continua de los docentes, concluyeron que la influencia de la biografía escolar resultaba determinante a la hora de la práctica pedagógica del docente. Estos alumnos-maestros paraguayos estudiados no fueron excepciones.

Sobre el punto, cabe reflexionar profundamente acerca de la complejidad del rol de formador de alumnos-maestros y de las prácticas desarrolladas en la institución formadora.

Las expresiones analizadas permiten detenernos en la necesidad de instalar la crítica a ese paradigma previo en que se refuerza la mirada del maestro como centro de todo el proceso de la enseñanza, dueño del contenido o conocimiento que enseña y que impide el reconocimiento de él y los alumnos como sujetos portadores de cultura, con características propias, con experiencias previas que deben ser tomadas en cuenta, tanto en la planificación didáctica como en la práctica de aula.

Otro aspecto llamativo es la concepción revelada en este estudio sobre el rol del alumno: como «quien tiene que obedecer», «un sujeto incompleto», «el receptor pasivo» que debe repetir de memoria lo recibido por transmisión oral del maestro o lo leído en el libro de texto, lo que acentúa la distancia del docente en relación al alumno y la indiferencia hacia su «bagaje» previo.

Así también, al solicitarles la narración de su historia escolar, extrañamente son pocos los casos de alumnos-maestros que mencionaron experiencias con sus compañeros de grado o curso, lo cual parecería indicar la ausencia de reconocimiento del «otro» como persona con quien comparte y puede aprender.

Aunque manifestaron satisfacción respecto a la enseñanza recibida en el ISE (sobre todo por permitirles instancias de reflexión para la superación personal y, específicamente, sobre la implicancia del rol docente), lo que se pudo observar es que aún les falta la competencia para superar la realidad de sus experiencias previas. Este aspecto, sin duda, también requiere ser revisado desde la institución formadora.

Finalmente, es importante destacar que esa estructura autoritaria del sistema escolar es una reproducción del modelo social que impregnó el régimen político dictatorial al país, cuyos resabios aún siguen vigentes; es decir, esa práctica autoritaria, parece aún estar presente en las prácticas sociales y escolares cotidianas, aunque en total disonancia con el paradigma propuesto por la reforma actual, que pregonaba la democracia con participación, la actitud crítica, el desarrollo de la autonomía en los alumnos y el compromiso de la comunidad educativa.

A modo de conclusión

Los hallazgos del estudio mostraron que el tratamiento de los paradigmas previos no debe ya plantearse sólo desde la revisión de los diseños curriculares, pues las experiencias nos indican que las transformaciones propuestas han sido insuficientes para producir verdaderos cambios en los procesos educativos de nuestro país. Esto nos lleva a postular la necesidad de explicitar esos temas y reflexionar sobre los mismos, de tal forma que puedan ser considerados en la formación de los docentes.

Tal vez, lo que debería proponerse para producir el cambio en la práctica docente sea una nueva manera de realizar el proceso de formación inicial y en servicio, con los alumnos-maestros, con los profesores formadores y con los profesores tutores, como un proceso más fuerte que se oriente a la reflexión y a brindar oportunidades de vivir experiencias diferentes a las de su historia

escolar, pues las prácticas cambian sólo cuando, a partir de la revisión de lo vivido, se reflexiona y se plantean nuevas formas de hacer la enseñanza, o bien lo que ocurre durante la formación es un refuerzo de las prácticas educativas ya instaladas en los sujetos y en las instituciones. Incorporar estrategias de formación continua, promoviendo el estudio y el análisis de la práctica en círculos de aprendizaje entre colegas y apoyados por alguien «externo» con experiencia en asesoramiento pedagógico, podría resultar un camino interesante.

Porque como vimos, reconceptualizar la práctica con apertura y libertad constituye el inicio de un camino para llegar a su transformación, pero es aún una fase del proceso de cambio; sólo con ello no modificamos la forma de trabajo en el aula, además sería necesario incorporar otras herramientas que faciliten a los docentes la construcción del puente entre la teoría y la práctica.

Por tanto, lo que planteamos al inicio, que los estudiantes elaboraban planes considerando el enfoque cognitivo-social durante su formación en el ISE, pero luego no podían concretarlos en situaciones reales, tal vez implique que los alumnos-maestros del Profesorado de Ciencias Sociales están en proceso de reconceptualización teórica de la práctica, pero que aún no la pueden transformar en práctica porque, como se pudo ver, ello compromete otros aspectos aún no contemplados y no logrados en la formación, tales como la reestructuración de los modos de pensar, valorar y percibir que el estudiante trae a su ingreso, en la llamada biografía escolar.

En otras palabras, un cambio real requiere la revisión y movilización de la experiencia previa, la comunicación y contrastación con la experiencia de otros, para permitirse la reestructuración de esos modos de pensar, percibir y actuar, es decir, la verdadera construcción de nuevas prácticas educativas.

Porque, frente a ese modelo profundamente entrañado en cada alumno-maestro, como se pudo ver, nuevas y fundamentales interrogantes surgen para motivar nuevas investigaciones: ¿cómo se puede pensar en la formación de un ciudadano autónomo, participativo y crítico con ese tipo de escolarización vivida por los alumnos-maestros del profesorado de Ciencias Sociales?

¿Cómo la sociedad puede esperar cambios en el adulto, o en el profesional docente, que ha vivido oprimido, bajo amenazas, sin posibilidad de pensar y decidir por sí mismo, y que, por lo tanto, no ha tenido espacios para la experiencia de participación democrática, ni para el desarrollo de la crítica y la autonomía?

¿Se puede esperar que tan sólo con la aprobación y puesta en marcha de una nueva reforma educativa por una resolución o bien que con la promulgación de nuevas leyes relacionadas al sistema educativo ya se producirían inmediatamente cambios en la práctica pedagógica del maestro?

Si bien este trabajo no tiene pretensión de generalización más allá del grupo investigado en una institución específica de formación del personal docente, por las características del enfoque adoptado, ello no impide que pudiera servir de base para reflexiones que puedan ser extrapoladas a otras situaciones de formación y sobre todo a abrir paso a nuevas investigaciones sobre la práctica docente.

Tenemos la convicción de que una investigación como la realizada, sin bien no puede arrojar luz sobre todos los factores, constituye un aporte desde una mirada cualitativa, por lo menos como un paso inicial para repensar la formación docente en términos de explicitar los saberes previos, creando las condiciones que hagan posible la revisión y el análisis de esa «escuela vivida» por el alumno-maestro y, de esta manera, avanzar en la comprensión de la necesidad de construir un puente entre teoría y práctica docente.

Se trata de un nuevo campo de investigación, aún poco explorado en nuestro país y que vale la pena ser investigado asumiendo con Mercado (citado por Salgueiro, 1998: 19-20) que:

Los saberes contenidos en muchas de las prácticas docentes cotidianas y su apropiación y/o producción por el profesorado pueden y requieren ser considerados como objeto de investigación para enriquecer el campo del conocimiento hasta ahora elaborado sobre la docencia en las condiciones en que se realiza.

Bibliografía

- ALLIAUD, Andrea. «*El maestro que aprende*» en Ensayos y Experiencias, Colección Psicología y Educación. Buenos Aires: Novedades Educativas, mayo-junio de 1998. Año 4-N.º 23.
- ————— «*La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional*». www.rieoei.org, consultado el 24/ de julio de 2005.
- BOLLNOW, Otto. *Introducción a la filosofía del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu, 1980.
- CHAMORRO LEZCANO, Ubaldo. «*Desarrollo Alternativo*», en *Un proyecto de desarrollo educativo alternativo para la transición hacia la democracia*. Asunción: CIDE, 1991.
- DAVINI, María Cristina. *La Formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DE LELLA, Cayetano. «*Modelos y tendencias de la Formación Docente*», 1999.www.oei.es, consultado el 08 de enero de 2005.
- KORINFELD, Héctor Daniel (ed.) «*Ensayos y experiencias. Psicología en el campo de la educación*», Mayo/junio de 1998, Año 4, N.º 23. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- KLUCKHOHN, Clyde. *Antropología*. México: Fondo de Cultura Económica, 1951.
- MACCHIAROLA DE SIGAL, Viviana. «*El conocimiento práctico profesional*», en *Ensayos y Experiencias*, Colección Psicología y Educación, Buenos Aires: Novedades Educativas, mayo-junio de 1998. Año 4 N.º 23.
- MARTÍNEZ, Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas, 1997.

- MORÍN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: GEDISA, 1997.
- SALGUEIRO, Ana María. *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro, 1998.
- SAPENA BRUGADA, Raúl. “Palabras de Transición” en *Compendio Realidad Social del Paraguay*. Asunción: Don Bosco, 1993.
- TORRES, Rosa María. «*Nuevo Rol Docente: ¿Qué modelo de formación para qué modelo educativo?*», en Boletín Proyecto Principal de Educación. N.º 49, agosto de 1999.