

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE COMO FACILITADOR DEL CONSTRUCTIVISMO EN EL BACHILLERATO

CÉSAR SILVA MONTES

La presente ponencia examina la actualización del profesorado del subsistema de Preparatorias Federales por Cooperación (Prefeco) en México, dependientes de la Dirección General del Bachillerato (DGB). Se plantea que existe un paralelismo entre la formación docente en el constructivismo y la reforma curricular basada en competencias emprendida por la DGB, con la demanda de perfil laboral congruente con el método de producción toyotista. Esta tendencia intenta convertir al profesorado en un facilitador del aprendizaje, omitiendo el análisis del marco político y económico y las condiciones cotidianas en que se desarrolla la docencia. Un efecto es el aumento del control sobre su didáctica y la racionalización de su quehacer privilegiando las competencias técnicas y rutinarias.

El antecedente de la educación basada en competencias se ubica en el adiestramiento en las empresas estadounidenses de los años veinte y en los sesenta proliferó en los países industrializados para vincular a la escuela con el sector productivo y preparar fuerza de trabajo. Esta perspectiva coincide con los argumentos de la DGB expuestos en el *Documento base para sustentar la propuesta de reforma curricular del bachillerato*, que sustenta, en el contexto de los mercados globales, el avance tecnológico y el aprendizaje a lo largo de la vida, el compromiso de que la preparatoria responda a las exigencias de la industria,.

La actualización del profesorado con relación al desarrollo socioeconómico no es inédita. Según Davini (2001) el perfil del profesorado ha variado de un “buen maestro”, pasando por un “docente técnico” hasta llegar al profesional “hermenéutico-participativo”, conocido como

facilitador. Cada perfil lo ubica en un momento histórico hasta arribar en los noventa al paradigma administrativo-economicista promovido por organismos financieros, que postula un docente mediador del conocimiento basado en la teoría Piagetana.

Constructivismo y producción

La adopción del constructivismo en el bachillerato puede explicarse en el marco de la globalización económica que transforma los métodos de producción basados en el conocimiento y demanda nuevas capacidades de egreso. En la fábrica empezó la transición del esquema taylorista parcializado y repetitivo que requería una mano de obra pasiva, a un proceso toyotista flexible, más creativo y polivalente. Se intenta abandonar el taylorismo que en la producción separa las tareas de creación y ejecución; la labor de ensamble es intensa y mecánica. Su objetivo es controlar el trabajo utilizando personal menos adiestrado y costoso. El toyotismo lo creó Taichi Ohno en Japón en los años 50-60, pero no se propagó porque los esquemas de producción taylorista respondían a la hegemonía económica de Estados Unidos.

El perfil de egreso acorde con el toyotismo, en síntesis, demanda autonomía y capacidad para transferir el conocimiento adquirido a diversas situaciones de trabajo. En este contexto, desde julio de 1994 la DGB empezó la capacitación del profesorado en la corriente constructivista basado en Piaget, Vigotsky y Ausubel y en el 2002 en competencias. Con estos teóricos la DGB empezó la actualización docente del profesorado como un organizador de las estrategias de aprendizaje, para un estudiantado activo que descubre y elabora conocimientos.

Pero en el 2004, la DGB sustituyó la perspectiva anterior y organizó el curso *Docencia Centrada en el Aprendizaje* desde la teoría del procesamiento humano de la información (PHI) de John Anderson. Al adoptar la teoría cognitiva como eje de la formación docente, la

DGB renueva los modelos de la tecnología educativa que tecnifican al profesorado y promueve una enseñanza conductista. Así, para Anderson, el aprendizaje es: “El proceso por el cual ocurren cambios duraderos en el potencial conductual como resultado de la experiencia.” (Curso de Actualización Docente 2004, *Manual del participante*, disco compacto).

El perfil del docente facilitador en las Prefeco: entre la teoría y la práctica

Con base al análisis y mi participación en los cursos de actualización docente de 2004 y 2005, sostengo que la formación del profesorado en las Prefeco corresponde a una visión restringida de la competencia que descarta el contexto sociopolítico en que ocurre la enseñanza. Aparte de la observación participante, los *manuales del instructor y del participante* del curso *Planeación Didáctica aplicada a los contenidos del Bachillerato General* diseñado por la DGB muestran la tecnificación, la limitación de la creatividad del profesorado y la ausencia de discusión sobre el contenido, desarrollo y efectos de los cursos.

La tecnificación aludida se percibe en la carta descriptiva que, similar a una carta de proceso de producción, controla los resultados prescritos. La *carta* es la racionalización de la enseñanza semejante a un proceso de manufactura que ordena las estrategias didácticas y el comportamiento de docentes y estudiantes. Quienes la promueven la conciben como un instrumento de planeación educativa de los objetivos, contenidos, medios y actividades necesarios para propiciar el aprendizaje. En oposición, para Díaz (1988), la *carta* es rígida, omite las particularidades del aprendizaje, las condiciones psicosociales y sus elementos son aislados, convirtiendo al acto educativo en un proceso mecánico, restándole creatividad, propiciando su robotización o cosificación, adecuado para un docente neófito en la didáctica que sólo siga indicaciones.

Así, la *carta* de la DGB especifica todos los materiales que se usarán, desde un “Letrero de arranque” pasando por los marcadores y diurex, hasta dos bolas de estambre grueso. Señala las técnicas grupales, los instrumentos de evaluación, los cuestionarios que se aplicarán a los maestros y las maestras para verificar su aprendizaje; también las guías de respuestas del cuestionario. La estrategia es similar al uso de materiales estandarizados y empaquetados de las primarias de Estados Unidos. Cada paquete incluye todo lo que el docente *necesita* para enseñar: los pasos pedagógicos para alcanzar los objetivos y las formas de evaluación (Apple, 1997).

Por otro lado, el *manual del instructor* evidencia cómo se desvirtúa un proceso de formación docente en un simple adiestramiento de maestros y maestras, porque se le asigna el papel de administrar el tiempo para que siempre complete el ciclo evaluar-aprender-evaluar para conseguir los resultados esperados. O la falta de tacto hacia el juicio de una persona para aclararle que “[...] el lugar es una cosa y el ‘lugar exacto’ es otra cosa -aula-“. Otra instrucción no menos respetuosa de la inteligencia del profesorado es pedirle que se asegure de contar con, entre otros materiales, carpetas o sobres suficientes para integrar los portafolios de evidencias. Las instrucciones abarcan el mobiliario. Si el *instructor* encuentra un salón sin mesas se le indica cómo acomodar a quienes participan en el curso, acompañado de un croquis con la distribución de mesas, sillas, personas y en el centro del aula un letrero rojo con la leyenda: “Centrados en el aprendizaje”. Luego viene la instrucción de cómo presentarse en pequeños grupos y a la plenaria, y el tiempo destinado a la actividad.

En referencia a la disposición al aprendizaje, se le pide al *instructor* cuidar siempre mantener la atención de los participantes y tener a un lado las instrucciones para facilitar el aprendizaje. También deben tener un reloj en mano para que:

[...] desde el principio hacer que se cumplan los tiempos. En este ejercicio no importa tanto el resultado del ejercicio como el mensaje de disciplina y orden que deberá dar ya que bajo este mecanismo se trabajará todo el curso y, si desde el principio, usted deja que se le vayan los tiempos, el grupo perderá el sentido de la disciplina y el orden y usted, el control del curso [...] Será bueno que le reclamen que fue poco tiempo. Usted les podrá decir: “Siempre es poco el tiempo, así que debemos aprovechar c-a-d-a m-o-m-e-n-t-o. Ustedes son maestros exitosos, nunca olviden esto”. (*Manual del Instructor*, 2005, subrayado en el original).

De esta forma se cancela el espacio para discutir cómo vivió cada docente su propio proceso, los obstáculos o las condiciones que propiciaron el aprendizaje. La reflexión sobre curso no es importante, la promoción del pensamiento deliberativo es borrada por el pragmatismo del seguimiento de instrucciones, como la que al *instructor* a que:

Inmediatamente solicite que busquen el objetivo general del curso en su manual y pregunte: ¿quién ya lo encontró? A quien responda primero pida que indique la página a sus compañeros y, ya que todos estén en la página, entonces usted le pedirá que lea el objetivo general del curso. A todos les deberá quedar claro que lo que se aprenderá es un “hacer” [...] Solicite que encierren en un círculo el verbo principal del objetivo y **presente un acetato** del objetivo general del curso y posteriormente el **acetato de los objetivos específicos**. Explíquelo rápidamente. Los participantes: Aplicarán los criterios de la Docencia Centrada en el Aprendizaje en la planeación, la conducción de clases y en la evaluación de aprendizajes. (Ídem, subrayado en el original).

En síntesis, la DBG capacita al docente en el conocimiento operativo que especializa en cierto número de tareas, no en el conocimiento científico para la reflexión crítica productora de innovación (Fernández, 2001). El profesorado se circunscribe a seguir instrucciones y a aplicar planes y programas de estudio, en una didáctica *industrial* (Díaz, 1991) para incrementar la eficiencia de la escuela como preparación para el trabajo. El papel del profesorado es cumplir las prescripciones del instructor y su quehacer se vuelve especializado, fragmentado, intenso y rutinario que le restringe las decisiones sobre su trabajo, desde una visión taylorista y racional empresarial (Contreras, 1997).

Con esta actualización, la DGB propone el constructivismo, en el discurso, para aprender y de conductismo para verificar la aprehensión de conocimientos. En consecuencia, los

cursos todavía no son un espacio para que el profesorado discuta y debata a partir de su práctica cotidiana, con su ética, valores y cultura su formación, no desde técnicas motivacionales para vencer la resistencia del profesorado a concurrir a jornadas de participación obligatorias (Fierro y otros, 2005).

Formar para la autonomía

La actualización de la planta docente del bachillerato es incoherente con el constructivismo piagetano, pues es una propuesta técnica y rutinaria encaminada a que el profesorado asuma las exigencias de la producción toyotista. Los cursos reseñados no promueven un docente generador de prácticas reflexivas. Se necesita una perspectiva de formación profesoral dirigida a lograr autonomía, que cuestione el contexto y no se limite a las demandas de manufactura. También que considere a la docencia una actividad emocional y cuando se le obstaculiza provoca frustraciones en el profesorado (Liston y Zeichner, 2003). La tarea de formarse es satisfactoria cuando el profesorado interviene en el diseño de los cursos y aumenta la factibilidad de asumir un compromiso intelectual y personal con su trabajo.

Entre las experiencias alternativas de formación docente a la lógica de actualización operativa y burocrática se encuentran la investigación-acción Barabtralo (1995) y la reconstruccionista social de Liston y Zeichner (2003). Ligando los aportes de ambas, proponen elementos para el análisis crítico y en contexto de su práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en los procesos educativos. La formación no se plantea como un modelo, sino en interacción con la cotidianidad del profesorado en construcción permanente encaminado a provocar los cambios sociales. Esta formación explicita su interés por generar ambientes democráticos y participar en actividades políticas en la escuela, porque la ideología del profesorado, sus intereses y

proyecto de sociedad difieren. De ahí las resistencias de maestras y maestros a transfigurarse en reproductores o ejecutores de modelos de programas rígidos impuestos por departamentos de planeación o por expertos educativos.

Para que el docente de las Prefeco se convierta en facilitador del aprendizaje se requiere incrementar la autonomía como condición para la creatividad, superar los dictados de la carta descriptiva para controlar los tiempos y movimientos de la enseñanza como si fuera un proceso lineal. Facilitar el conocimiento implica la interacción grupal para analizar, cuestionar y, en su caso, sustituir contenidos, para que el profesorado trascienda el enfoque funcionalista de la educación, donde cada actor desarrolla un rol asignado. Sí el propósito del constructivismo es impulsar la autonomía del alumnado para descubrir el conocimiento, también el profesorado debe vivir esta experiencia en los cursos de actualización.

En sentido contrario, la capacitación de la DGB privilegia los rubros operativos olvidando que la actividad docente es subjetiva, intuitiva, de sentido común y deliberativa. No repara en que desde su cotidianidad el profesorado genera las innovaciones más auténticas, voluntarias y no burocráticas de la enseñanza. La DGB tampoco concede mayor importancia a las condiciones cotidianas materiales y de salario en que el profesorado desarrolla su labor. Por último, la actualización prioriza los requerimientos del mundo del trabajo por encima de las necesidades sociales.

En suma, la actualización docente no significa conformar un profesorado con una didáctica instrumental para que el profesorado controle, dirija, oriente y manipule el aprendizaje. El ideal es formarlo para escapar de la rutina, a trabajar con autonomía y ética, incluyendo lo cognitivo y afectivo. Se trata de abonar el camino para que el profesorado

alcance un perfil constructivista-reflexivo y autónomo, que se pregunte cómo aprende en su práctica y para qué educar en el mundo global.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, Michael (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Prólogo: Carlos A. Torres y Moacir Gadotti. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Barabtarlo y Zedansky, Anita (1995). *Investigación-Acción. Una Didáctica para la Formación de Profesores*. México: CESU.
- Contreras, José Domingo (1997). *La autonomía del profesorado* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Coriat, Benjamín (2000). *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa* (5ª ed.). México: Siglo XXI.
- Davini, María Cristina (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, Ángel (1988). *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio*. México: Nuevomar.
- Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo (2000). “Formación docente y educación” en Valle, María de los Ángeles (coordinadora) *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM-CESU, p. 76-104.
- Dirección General del Bachillerato (2005). *Manual del Instructor. Curso Interanual 2005 de Actualización Docente en Planeación Didáctica aplicada a los contenidos del Bachillerato General*. México.
- Dirección General del Bachillerato (2004). *Docencia Centrada en el Aprendizaje*, Curso de Actualización Docente, disco compacto.
- Dirección General del Bachillerato (2003). *Manejo de Programas de Estudio*. [Folleto]. México.
- Dirección General del Bachillerato (2002). *Documento base para sustentar la propuesta de reforma curricular del bachillerato (versión preliminar)*. México.
- Dirección General del Bachillerato (1999b). *Lineamientos Sobre Actualización Docente en el Bachillerato General*. Serie Información Básica, México.
- Fernández Enguita, Mariano (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

- Fierro, Cecilia, Bertha Fourtol y Lesvia Rosas (2005). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Herraiz, María Luisa (2005). *Formación de formadores. Manual didáctico*. México: Limusa-Noriega Editores.
- Liston, D.P. y Z. M. Zeichner (2003). *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (3ª ed.). Madrid: Morata-Fundación Paideia Galiza.
- Morán Oviedo, Porfirio, Esther Carolina Pérez y Margarita Pansza (1997). *Fundamentación de la Didáctica* (7ª ed.). México: Gernika, Tomo I.
- Schön, Donald A (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje profesional*. Barcelona: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Silva Montes, César. *Fundamentos del Constructivismo como Modelo de Enseñanza en la Educación Superior*. Texto para el Diplomado en Constructivismo, septiembre de 2005.