

**LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA
FORMACIÓN DOCENTE**
Algunas ideas para una introducción crítica de su didáctica

Elsa Guzmán de Moya
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Maturín – Edo. Monagas

Resumen

En este trabajo se reflexiona en torno a la problemática de la educación del docente sobre tres direcciones: primero la formación en el marco de los contextos culturales emergentes y de la Reforma Educativa Global para la América Latina, cuyos contenidos filosóficos y operativos aspiran resolver los conflictos de la formación de educadores, a través de la capacitación de individuos hábiles para instalar el modelo Costo-Beneficio del servicio escolar. Segundo la necesidad de pensar la formación desde direcciones que permitan la recuperación y reconstrucción no sólo de la profesionalidad, sino de la visión de vida; y, tercero la ampliación del sentido y significado de la práctica en la educación del docente, sobre supuestos comprometidos con procesos culturales y de acción pública. En relación con este último aspecto, se presentan indicios a partir de los cuales pueden replantearse relaciones didácticas críticas, que rebasen la transitoriedad, desafíen los instrumentalismos, contenidismos y eficientismos pragmáticos; y coloquen al docente en posición de desarrollar una sana valoración de sí mismo y de otros.

Palabras Clave: Formación Docente, Práctica Docente, Relación Didáctica Crítica.

Abstract

This paper presents a reflection on the problems of teachers' education in three directions: first, education in the context of emerging cultures and Global Education Reform For Latin America, whose philosophical and operational contents point towards a solution of the conflicts in teachers' education through the training of individuals qualified to put the cost effective model into practice. Second the need to think of training from perspectives that allow for the recovery and rebuilding not only of professionalization but of a vision of life. Third and last, the widening of the sense and meaning of teachers. Training in teachers' education having in mind a true involvement with cultural processes and public action. In this case guidelines are presented starting from which didactic critical relations can be reoriented that go farther than operative transitorielly, defy instrumentation, mere contents and pragmatic efficiency; to place teachers in a position to value themselves and others.

Key Words: Teachers' education, Teachers' Training, Critical Didactic Relation.

Introducción

El papel protagónico que universalmente tiene el conocimiento en todos los órdenes de la vida social, integrado al modelo de competitividad y las transformaciones culturales del presente, da lugar a maneras diversas de apropiarse, difundir y evaluar los contenidos de educabilidad en el presente.

En realidades como las nuestras, pensar las implicaciones desde estos nuevos dominantes, obligan a examinar la combinación perversa que se establece, a raíz de la persistencia del remozado sistema de desigualdades que tipifica históricamente al contexto histórico nacional y el avance incontenible de nuevas formas de poder, mediadas por la sectorización sociocultural de los saberes a escala mundial.

Las anteriores argumentaciones, sólo ligeramente presentadas, advierten la necesidad de incursionar en inéditas exigencias para la docencia y la formación en ejercicio. Dichos requerimientos no son satisfechos sólo con la definición de perfiles para que el futuro docente como profesional, se adapte con eficiencia a los cambios planteados, sino que además, implica el desafío de fundar la formación de profesionales orientados por la búsqueda de nuevas sensibilidades y formas de reflexión intelectual que transgredan formatos convencionales de la profesionalización y, fundamentalmente, también permitan la configuración epistemológica, ética, cívica y política de un nuevo ciudadano.

Estos planteamientos crean la necesidad de problematizar los elementos sustanciadores y los significados otorgados a la formación docente, en un espacio histórico en el que los requisitos de modernización de recursos humanos aspiran resolver las tensiones y conflictos de la educación de profesores sólo a través de la capacitación de individuos para legitimar el modelo costo beneficio del servicio escolar.

Por otra parte, resulta necesario también pensar en opciones diferentes para afrontar el proceso educativo del docente del futuro, desde dimensiones que posibiliten al sujeto en formación establecer relaciones críticas entre el conocimiento aprehensivo de la realidad y la creación permanente de experiencias. Pero fundamentalmente el desarrollo de nuevas sensibilidades para enfrentar/afrontar los recientes núcleos tecnocráticos de la profesionalidad, que no logran traspasar lo denunciado por Foucault (1981, citado por Puiggrós, 1996, p:95) “la interrogación a partir de respuestas ya escritas” o el “falseamiento de la respuesta ya hecha”.

I. Contemporaneidad y formación docente: Dilemas y alternativas.

La realidad contemporánea transita por un proceso de reestructuración global. El ámbito de la educabilidad no está exento de la dinámica generada por la confluencia de múltiples movimientos, dimensiones y direcciones, en las que se combinan tendencias innovadoras, conservadoras y pasivas.

Desde estas perspectivas, plantearse los significados contenidos en la docencia, formación y profesionalidad en el presente, comporta la revisión de algunos referentes esenciales. Para comenzar, tenemos que movernos cautelosamente frente a la idea de plantear las exigencias de modernización en los fundamentos de formación de los recursos humanos como un hecho lineal e inevitable.

Tales referencias exigen, en principio, examinar los elementos sustanciadores otorgados a la profesionalidad, en el seno de un tejido socioeducativo y cultural en el que la idea “Formación” está

mediada por el propósito de fijar un nuevo consenso en torno a: un significado establecido a partir de las modificaciones que experimenta la materialidad del trabajo docente y al carácter neofuncionalista y neoutilitarista que define al modelo de reforma educativa para la América Latina.

Desde esta concepción, la naturaleza de la formación se encamina a atender expectativas externas y cada vez más rigurosas de núcleos tecnocráticos; generalmente correlacionados con renovadas reglas de control, administración y regulación de la práctica docente, propuestas por el modelo costo beneficio del servicio educativo.

En efecto, el proyecto de formación de docentes se construye sobre un escenario lineal de futuro. Está determinado por la imposición arbitraria de expectativas utilitarias, en razón de un modelo único de competencia (actualmente dirigido como plan de reforma global para la América Latina). Evidencia, tanto en la filosofía como en las prácticas discursivas que propone, el desarrollo de las funciones normativas para redefinir marcos epistemológicos y socioculturales de dominio favorables a la aceptación de: un realismo socioeconómico identificado con la globalización y competitividad, la desconexión entre educación y movilidad social y el manejo irreflexivo de un multiculturalismo conservador, a partir del cual se aspira encubrir “las trampas omnicomprendidas de las metanarrativas maestras” con “la hipervaloración de lo micro”. (Gentili, 1997, p.53). Por otro lado, es manifiesto el interés por reafirmar un sentido de la responsabilidad docente, a partir sólo desde relaciones de identidad pactadas con la rutina funcional del medio escolar; intentándose a través de estas relaciones, fijar distancia definitiva frente a cualquier posibilidad de integrar en la práctica docente, alguna vinculación con la praxis política/cultural.

Dentro de esta trama, la Formación Profesorial exige enfrentar serios dilemas y superar enormes desafíos. La situación se torna aún más conflictiva, cuando constatamos en las reformulaciones curriculares recientemente llevadas a cabo en centros superiores de formación de educadores y en los programas de actualización patrocinados financieramente desde esferas extranacionales, una fuerte orientación a renovar la profesionalidad a través de prototipos intrínsecamente marcados por los más tecnocráticos esquemas de capacitación. Sobre estas bases, generalmente las alternativas ofrecidas, redundan en sostener, tanto en su filosofía como estilos de profesionalización, una dependencia irreflexiva sobre la materialidad circunstancial del acto instruccional. Además conllevan la total supresión de una adecuada discusión crítica de los fundamentos teóricos, metodológicos y epistemológicos que sostienen tales alternativas y de las implicaciones históricas, culturales, sociales, políticas y éticas subyacentes en sus contenidos.

Actualmente, es destacable la multiplicación de sistemas de entrenamiento rápido para los docentes en servicio, diseñados de forma centralizada, pero con elevada transferibilidad regional; cuyos contenidos, además de transmitir estructuras operativas y conceptuales para modificar la actuación docente, revelan un gran poder disciplinador (Gentili, 1997, p.54). Con esto, los referidos sistemas de actualización docente buscan: (a) recrear funcionarios que respalden “escuelas de alto desempeño”, bajo un nuevo liderazgo gerencial (de administración descentralizada); capaces de articular esquemas relacionales de trabajo “flexibles” y grupales; (b) el desarrollo de las habilidades exigidas por la reestructuración permanente del mercado de trabajo; y (c) fortalecer prácticas ligadas a la adaptabilidad.

Lo anterior implica una visión de la escuela, que supone pensarla como una institución de producción flexible y portadora de servicio, preparada para responder a las interpelaciones del mercado

y con una lógica social asentada en principios de competitividad; debe garantizar, además de niveles óptimos en la calidad de la enseñanza, las funciones de selección, clasificación y jerarquización de los futuros empleadores (Apple, 1997, p.8).

Al erigirlos en referentes teóricos básicos a partir de los cuales el proceso reformista aspira “reinstalar” el orden escolar, las pedagogías de Calidad Total, Producción Flexible y/o Modelo de Jerarquización Diferenciada, trasladan a esta institución renovados y muy eficaces métodos de control propios del campo productivo y al mismo tiempo permiten fijar – por intermediación de “políticas de captación de recursos y evaluación sistemática de resultados” (Molli,1996, p.198)- formas particulares de distribución/apropiación de saberes y relaciones de competencia interna (meritocráticas) asociadas a las estructuras valorativas propias de las élites tecnocráticas, como criterios reguladores en las interacciones de socialización intraescolar e interescolar.

Desde estas direcciones reformadoras, está claro pues, que la tendencia que priva en la intencionalidad de modernizar las estructuras de formación docente en el país, están enfocadas preferencialmente a la preparación de profesionales adaptables a los cambios, capacitados para legitimar modelos educativos corporativos transnacionales para la América Latina. Las aspiraciones de formación al parecer gravitan en pretender formar un sujeto docente epistémico, expresivo y creativo, muy vinculado con lo que Cullen (1997, p.72) define como sujeto económico, esto es: un sujeto abstracto indiferenciable cualitativamente y comparable cuantitativamente. Se evidencia de igual manera, la invariabilidad de una idea de formación dirigida por modalidades de adiestramiento reguladas en supuestos de la noción clásica de Formación, que según Larrosa (1996) significa: “...por un lado, dar forma y desarrollar disposiciones preexistentes. Por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano” (p.21).

En suma, tal como advierte Hargreaves (1996), la retórica profesionalizante especificada en los programas de actualización, pretende seducir al docente para que abrace su propia explotación.

Como vemos la actualidad formativa del docente está atravesada por múltiples exigencias. Es el blanco de serios cuestionamientos por parte de los diferentes sectores sociales, económicos y políticos. Especialmente se ha constituido en uno de los argumentos esgrimido por la corriente de restauración conservadora (Apple, 1997, p.7), para exaltar el deterioro del sistema escolarizado público y buscar consenso favorable en función de sus propuestas de privatizar al aparato escolar en todos sus niveles.

Por otro lado, es innegable el agotamiento que verifican las estructuras formativas del presente. Sobre todo ante las profundas transmutaciones que experimenta la realidad contemporánea, signada por la expansión de visiones pluralistas, el quiebre de las certezas, la agudización de la brecha entre la producción, distribución y acceso al saber, la instalación de la sociedad del conocimiento que suele privilegiar relaciones de pensamiento limitadas a significados externos y utilitarios, que según Larrosa (1996) no resuelve ni aún con la formación, la transformación de lo que somos (p.29).

Sin lugar a dudas, la trama de tensiones y contingencialidad que experimenta el mundo de hoy, invita a pensar de otro modo lo que pudieran ser las bases para indagar los significados de la docencia y su formación. En este caso, las exigencias no sólo remiten a que como profesional se apropie de nuevos equipamientos cognitivos, epistémicos y metodológicos necesarios para irrumpir frente a desvencijados formatos de trabajo. También requiere asumir la impostergabilidad que le compete como educador de las generaciones por venir, de pensar sobre inexploradas salidas frente a la alternabilidad del presente,

pero apoyadas en decisiones fundamentadas, éticamente consciente, que no intenten recrear nuevos dogmas ni refugiarse en la parálisis del escepticismo.

A nuestro modo de ver, las consideraciones presentadas subrayan la concreción de inéditas exigencias para la docencia, que sin lugar a dudas no son satisfechas a través de la definición de perfiles para que como profesional se adapte a los cambios; sino que reclaman la urgencia de aprehender nuevas sensibilidades y maneras de reflexión intelectual, que transgredan probablemente a los formatos convencionales como hasta ahora hemos pensado a la docencia y otorguen al docente del futuro posibilidades que le permitan:

...Moverse en círculos de incertidumbre, [de] entender y cuestionar, y no tanto asumir, una especie de seguridad dentro de los confines de las disciplinas académicas. [Una docencia] donde asumamos la especificidad de los diferentes contextos, geografía y lenguaje. [Y seamos] capaces de explorar otras áreas temáticas en las que no fuimos adiestrados... (Giroux, 1996, pp.256-257).

Estos puntos referenciales presentados por Giroux, insinúan que la urgencia de re-plantear-se la problemática de la formación docente en países como el nuestro debe pasar por la comprensión de la totalidad compleja contenida en la idea misma de formación. Al mismo tiempo, revelan los alcances de la docencia, dentro de una realidad que se problematiza en el marco del fenómeno de la globalización, las incertidumbres morales y científicas, la sofisticación científica tecnológica, la multiplicación de inéditos formatos sociales y educativos. Y, además, al deterioro del tejido social y de la escena pública (Lanz, 1997, p.9) a la que estamos recurrentemente sometidos. Pero también nos ubica en la necesidad de librarse de estatismos como los siguientes (Télliez, 1998, pp.131-132).

1. Los parámetros disciplinarios, conforme a los cuales hemos creído que con la aplicación de modelos científicos se garantiza la transformación de la práctica educativa.
2. Las convicciones que limitan la práctica educativa como espacio institucional para desarrollar capacidades que autodeterminan al individuo y privilegian sólo formas utilitarias para considerar al ciudadano.
3. Las insistencias de simplificar la búsqueda hacia la restitución de finalidades únicas.
4. Los intereses de renovar a la idea de formación atendiendo sólo a pautas homogeneizadoras de identidades colectivas, que propician la identificación del sujeto en formación con dispositivos excluyentes y reducen su capacidad participativa a la adecuación de sus estatutos de vida a roles sociales y culturales que debe cumplir para alcanzar un presunto buen funcionamiento de la sociedad.
5. Cobrar distancia frente a modelos instalados a partir de la lógica de restauración conservadora, que concibe a la educación como una agencia de socialización para gestionar la formación de funcionarios eficientes y consumidores leales.
6. Enfrentar narrativas que instrumentalizan la idea de diferencia, haciéndola ver como puro registro del pluralismo o como mecanismo clasificatorio y por ende excluyente.

Las direccionalidades reflexivas a las que remiten las proposiciones de la Dra. Téllez, ponen en evidencia que los cambios a los cuales se enfrenta la docencia, su formación y en general el sistema escolar, no están confinados a los estrictos límites educativos (Hargraves, 1996, p.50). Simultáneamente hacen énfasis en que la discusión sobre Formación Docente no puede restringirse a la introducción eficaz de temas en el curriculum; o el reemplazo de enfoques, métodos e innovaciones teóricos y tecnológicas, que definen al docente como un dispositivo de transmisión, y, a la formación como la supervisión y corrección de su trabajo dentro de los límites escolares (Narodowski, 1996, p.36). Por el contrario orientan hacia la necesidad de construir la capacidad efectiva para el que el educador pueda asumir-se consciente, consistente y permanentemente en el de-venir educativo como profesional y ciudadano. Elementos éstos que a nuestro entender pueden considerarse como bases incipientes para la recuperación crítica del sentido de la formación, dentro de las perspectivas que nos apunta Larrosa (1996), cuando la define como: "...una idea intempestiva que pueda aportar algo nuevo en el espacio tensado entre la educación tecnociencia dominante y las formas dogmáticas y neoconservadora de reivindicar la educación humanística" (p.21).

Desde estas tendencias de pensamiento consideramos que para reflexionar sobre la formación docente en el presente es urgente contemplar por ejemplo: las nuevas formas de circulación del conocimiento que desvanecen las fronteras entre educación formal e informal, la sustitución paulatina de los espacios públicos por los espacios mediáticos, el fenómeno de la desterritorialización de la escuela como escenario pedagógico ante la multiplicación de centros que funcionan como organizadores de texto virtuales, "el desgaste de la legitimidad adulta" (Puiggrós, 1995, p.26) como fuente de educación por influjo subversivo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la total permeabilidad de la imagen, la vulnerabilidad de la tiranía de los logos (Agudo, 1998, p.142) que reconoce la provisionalidad y dependencia de los conocimientos básicos de enseñanza de su contexto.

Estas consideraciones dan apertura a la necesidad de pensar la formación docente de otra manera, para lo cual quizás, nuestras experiencias acumuladas y la trayectoria profesional vivida hasta el momento, resultan poco menos que inútiles.

No obstante, frente a tales solicitudes no podemos permanecer inertes. Por el contrario estamos convencidos de que es urgente redimensionar nuestras propias posiciones sobre el significado y significativo de la educación de un docente, quien tendrá que participar en el proceso educativo de sí mismo y de las generaciones por-venir. Indudablemente somos partidarios de que las nuevas maneras de asumir el significado de la formación no pueden remitirse a visiones ya pensadas, sino en la recreación de inéditas opciones que impliquen la re-construcción de nuestra propia profesionalidad y visión de vida. Estamos convencidos que tenemos la responsabilidad de afrontar parte de la educación de un docente para un devenir que desconocemos, tenemos que participar en la construcción de un futuro incierto en el que la acción de Educar tal como afirma Larrosa:

...es trabajar para un futuro que no será nuestro futuro, abrir un tiempo que no será nuestro tiempo; abdicar nuestro destino para que el tiempo se haga verdaderamente historia, es decir, un tiempo que esté fuera de nuestro presente, un tiempo que sea ruptura del presente... Educar es engendrar la pluralidad, trabajar para un existir múltiple, es decir, para un existir en el que el hombre por-venir pueda permanecer siempre exterior a cualquier totalidad en la que entre... (1998, p.77).

II. La Práctica profesional: Un espacio para de/re/reconstruir la formación docente.

Lo planteado hasta el momento revela que pensar la formación docente de otra manera está ligado a la recreación crítica y permanente de fundamentos conceptuales, convicciones y prácticas, lo cual reclama clausura de parámetros clásicos que regulan al futuro como un retorno:

...al modelo prefijado de hombre y sociedad conforme al cual dirigir la educación; a las ideas prescriptivas de su realización; a los fundamentos racionales que aseguran de antemano la producción y transmisión del conocimiento universal y verdadero; a la predictibilidad científicamente fundada de las metas a ser logradas; a identidades determinadas a partir de semejanzas y diferencias; al consenso en torno a los mismos valores de verdad científica y moral; al saber prefigurado a transmitir como algo sabido (Téllez, 1998, p.123).

Efectivamente, hoy por hoy es improrrogable enfrentar la persistencia de acreditarle al espacio de formación sólo un valor instrumental, dirigido a satisfacer requerimientos funcionales de un aparato escolar que a todas luces resulta inconsecuente con las exigencias educativas emergentes. Es imprescindible cobrar distancia ante narrativas que buscan, a través de la formación, modelar funcionarios que se instituyan en agentes multiplicadores de plataformas gnoseológicas y ontológicas, orientadas a validar un modelo multicultural conservador, que oculta la naturaleza plural de los conflictos del presente, tras apreciaciones supuestamente comprometidas con intereses micro, localizados en el entorno de vida. Así pues, la idea de Formación Docente de hoy tendrá que enfrentar, no sólo juicios que simplifican los contenidos a la capacitación operativa de esquemas universales, sino también posturas microcontextualizadas y fragmentarias de la realidad.

En efecto, a través de la acción formativa, las instituciones públicas de formación docente, tendrán que crear modos para desafiar el carácter político conservador que se confiere a la docencia, no sólo por los agentes externos sino por el mismo profesional. Es inaplazable impulsar en el docente actual, la disposición de una sólida posición cuestionadora respecto a los límites otorgados a la producción y distribución del saber en el mundo contemporáneo; así como de disposiciones para explorar renovadas alternativas pedagógicas, que permitan trascender criterios que reducen toda la acción de formar-se a la capacitación operativa de saberes pragmáticos, ligados a las urgencias de las aplicaciones y a la ubicación descontextualizada e irreflexiva de criterios externos de actuación.

En este caso y sin pretender definir estatutos homogéneos para la formación profesional, consideramos impostergable retomar la reflexión y praxis de la educación del docente en términos como los siguientes:

1. Asumir el reto de formar profesionales no sólo para que respondan a necesidades actuales, sino para enfrentar realidades socioculturales aún no existentes.
2. Redefinir y resignificar la pedagogía de formación sobre principios reconstructivos, que permitan integrar en la educación del docente, el desarrollo y fortalecimiento de capacidades para traducir reflexiva y críticamente las interpelaciones socioculturales emergentes, y, la visión articulada que media entre los alcances del conocimiento universal y la heterogeneidad/diversidad socio-psico-cultural del contexto local, regional y nacional.
3. Apropiarse de renovadas visiones para comprender la escuela como institución socializadora del devenir. Tal solicitud demanda la comprensión de los elementos constituyentes de esta institución,

no sólo como están definidos actualmente, sino de exigencias que inserten cambios alternativos, consustanciados con la multiplicación de escenarios educativos y pedagógicos, que suprimen al pretendido absolutismo educativo que otrora le fue asignada como institución social.

4. La necesidad de configurar renovados núcleos de compromiso, responsabilidad y consistencia conceptual, que permitan al docente como sujeto en permanente formación, apropiarse de soportes para des/re/construir las experiencias de conocimiento socioeducacional y pedagógico.
5. Es esencial abrir opciones que conduzcan a enfrentar a la realidad socioeducativa en movimiento. Esto significa ubicar la realidad no para la identificación fragmentaria de problemas o de situaciones rutinarias de trabajo; sino para redescubrir en ella y sobre ella inéditas direccionalidades en la actividad educativa, la emergencia de nuevos antagonismos y conflictos, la caducidad en las estructuras organizacionales y en los saberes que una vez le dieron sentido. Pero simultáneamente ubicar intersticios que procuren cobrar distancia con respecto a las viejas/nuevas reglas de control y segmentación que median a la práctica educativa en su devenir.

A partir de los conceptos brevemente expuestos resulta admisible pensar en la ampliación del sentido y significado de la práctica en la formación profesional de los docentes, sobre supuestos que se comprometan no con resultados estadísticos sino con procesos de elección cultural y acción pública (Davini, 1995). Se pretende buscar modos de resignificar la práctica como espacio para la construcción de experiencias educativas, que siembren inquietudes para enfrentar dispositivos de capacitación y modernización que adjudican a la práctica docente un carácter de entrenamiento conservador, orientada al ejercicio de dispositivos de capacitación dirigidos principalmente a:

1. La centralización de la experiencia docente en la ejercitación de estatutos normativos, apoyados aparentemente sobre la valoración teórica de una estructura curricular prescriptiva.
2. La tendencia a la uniformidad temática y al manejo de conceptos científicos sobre construcciones fácilmente ubicables y de muy escasa elaboración intelectual. Para ser más específicos, los contenidos escolares que se desarrollan reflejan, bien la insuficiente inclusión de lo real en los logros que los configuran o, un intento de recuperar lo cotidiano como caracterización superficial del entorno vital, sin la necesaria comprensión crítica de sus contenidos.
3. Condicionar la experiencia: (a) a la selección, organización y presentación de contenidos académicos, (b) ordenación del tiempo, el espacio, normas de trabajo en el aula y la escuela, (c) apego al discurso instruccional limitado a la transmisión de competencias presuntamente fijadas por la visión positiva de la disciplina y el desarrollo de una relación de identidad sociopersonal asociada a estos mismos fines, (d) predeterminación de lo educativo sólo en las relaciones entre el docente, el alumno, el aula y una dependencia marcada por el modelo convencional de sujeto adquirente y sujeto transmisor.
4. La tendencia a desarrollar la práctica sobre el ejercicio intuitivo, el sentido común, el saber de opinión o, en la aplicación irreflexiva de modas intelectuales.

5. La reducción de la actividad intelectual del docente, a la atención de cuestiones rutinarias de trabajo, a saberes ligados a la urgencia de las aplicaciones y ubicación de criterios de actuación extrañados de toda posibilidad reflexiva sobre la experiencia, etc.

Estas estrechas fronteras que limitan el quehacer práctico de la docencia desde la lógica anunciada, indican que es ineludible replantear su significado en el proceso formativo del docente del futuro. Tal exigencia pasa por avanzar en la comprensión de la totalidad compleja contenida en una profesionalidad, que deberá encarar los avances permanentes de lógicas múltiples y móviles, las cuales no explican los fenómenos según visiones armónicas y preestablecidas, sino sobre lo imprevisible, inédito y posible. Esto es lo que para Tedesco (1996) implicaría, asumir la incertidumbre como categoría de reconversión profesional.

Lo planteado emplaza a reubicar nuestras responsabilidades como miembros de centros superiores de formación docente, en lo relativo a indagar sobre novedosos estilos y modos pedagógicos de la práctica profesional, comprometidos en restaurar entre sus actores/autores, la necesidad de desarrollar y fortalecer potencialidades para asumir-se frente a los constantes dilemas e incertidumbres que se presenten en el de-venir cívico-profesional. Sobre estas bases se propone iniciar la exploración de nuevas formas para afrontar la práctica docente, desde la construcción de experiencias orientadas en perspectivas como las siguientes:

1. Re-definir la práctica como evento para consolidar la capacitación creativa, reflexiva y crítica de la acción educativa.
2. Reconstruir concepciones de la docencia donde los campos disciplinarios tradicionales sean inclusivos y no exclusivos.
3. Promover la ejercitación de métodos de indagación, que orienten la validación de la experiencia desde proyectos fundamentados y no meramente contemplativos y complacientes.
4. Coadyuvar al rescate del sentido de autoridad de la docencia, en atención a que, como profesional, asuma responsablemente la definición organización y sobre todo defensa de los elementos constitutivos e inherentes a la profesionalidad.
5. Activar formas de trabajo que debiliten la hegemonía de la centralidad como base organizacional de la práctica docente. Esto significa por una parte, replantear los focos organizadores fijos de la acción académica de la práctica, por medios provisionales y recentrables, capaces de desafiar esquemas que la colocan como sector curricular aislado y protegido del trayecto formativo. Por otra, enfrentar percepciones que sojuzgan sus significados sólo a relaciones derivadas de una supuesta superioridad del experto (supervisor) e inferioridad (inexperta) del practicante.
6. Reasumir la realidad escolar u otros escenarios pedagógicos emergentes, no como entidades a priori, sino como contextos para la des/re/construcción del proceso educativo en constante de-venir. Desde este punto de vista, es conveniente sentar las bases para posesionarse de la realidad escolar/pedagógica como escenario educativo múltiple, dinámico y transformable.

7. Propiciar nuevas relaciones entre el trayecto formativo y el contexto escolar/pedagógico mediante la exploración permanente de capacidades que permitan al sujeto docente en formación, colocarse siempre frente a nuevos umbrales, adentrarse en lo desconocido y demostrar madurez para autosometerse a nuevas realidades sin cortapisas reduccionistas. De igual manera, auto-responsabilizarse en la concreción de formas viables para generar propuestas de enseñanza, que integren dimensiones filosóficas, científicas, pedagógicas, éticas y estéticas, a partir de las cuales el docente re-conozca la relación interdependiente teoría/práctica como constituyentes permanentes de su formación (Edelstein, 1996).

Las perspectivas expuestas no pretenden ser presentadas como soluciones únicas y mesiánicas frente a la complejidad contenida en la formación docente. Advierten una posición que intenta trascender visiones reductoras. Aspiran apoyarse en horizontes innovadores (en el mejor sentido de la palabra), que procuren servir de base para des/construir la plataforma operativa y conceptual de la práctica profesional en la educación del docente. Pero sobre todo busca re/construir nuevos significados sobre la indagación de diferentes e inéditas categorías. Sin embargo, en sí mismas no están libres de conflictos, situación que desde luego alerta a comprometerse a sortear múltiples dificultades a saber:

1. La rigidez en un orden institucional establecido, que orienta a la práctica docente sobre la preservación de enfoques y reglas funcionales estáticas, generalmente dirigidas a mantener el carácter burocrático y autoritario de las visiones más anacrónicas de la pedagogía normativa.
2. Dirigir la intencionalidad formativa de la práctica hacia un reformismo simple, que limite toda opción de cambio a la aceptación irreflexiva de exigencias de moda, fórmulas salvadoras o en la ejercitación de experiencias para atender necesidades inmediatas, sin considerar el entramado sociohistórico y cultural que las generan.
3. La desviación del ejercicio autogestionario o de “resistencia” hacia un orden simbólico anarquista dependiente, que legitime las fuerzas improductivas del facilismo, la apatía y el falso compañerismo encubridor de un clima de complicidad.
4. La conversión de la experiencia en experiencialismos, donde se desestime la percepción de la realidad como construcción histórica y se relegue la reflexión crítica de corpus teórico a la descripción repetitiva de rutinas.
5. La adopción irreflexiva del significado otorgado a la noción de estrategias diferenciadas, sin situar críticamente la inequidad en la distribución de los saberes que impera en medios como el nuestro. Tal situación puede legitimar prácticas reductoras, proclives al esquematismo en el ejercicio profesional de la docencia. Por otro lado, profundiza visiones ingenuas del sentido de realidad y cambio sobre una sensación falsa de libertad, establecida bien por intermediación de una presunta autonomía gestionaaria o, por la proliferación de programas de dudosa fundamentación y escasa trascendencia educacional.

Las consideraciones anteriores sirven de soporte para situar posibilidades pedagógicas-didácticas que rebasen la visión de la transitoriedad operativa. Para iniciar la búsqueda se propone la definición de aproximaciones sucesivas que van desde lo eminentemente organizativo, coordinación intra-extraintitucional, discusiones sobre lo conceptual y operativo, hasta la definición de lineamientos

programáticos provisiones que afronten/enfrenten las exigencias planteadas por la realidad en permanente construcción. Para comenzar el proceso se estima necesario tomar iniciativas como las siguientes:

1. Trascender el significado conferido a la práctica docente en las estructuras académicas de los centros superiores de formación de educadores, en la que suele asumirse como curso(s) o asignatura(s) para la aplicación de conocimiento. En este caso la práctica docente y su significado necesita replantearse como ámbito experiencial reflexivo, susceptible de activarse tanto adentro como fuera de los límites fijados en las estructuras curriculares. Asimismo como espacio esencial de formación, que alimente y se alimente de la relación cooperativa y crítica entre conocimiento aprehensivo de la realidad y la re-creación permanente de contenidos y experiencias.
2. Redimensionar la práctica como espacio de formación a partir del cual el docente como profesional, no sólo desafíe los instrumentalismos, contenidismos y eficientismos pragmáticos; sino también, logre el desarrollo de una sana valoración de la importancia de sí mismo y de los otros individuos, y pueda tomar posición autorizada ante las cuestiones sustantivas e inherentes al enseñar y aprender como generadores de la praxis cultural.

En este punto nos topamos con la necesidad, quizás, de renovar la ética y estética de la formación y ejercicio de la docencia, desde marcos que naturalmente no están delimitados; pero que probablemente tienen sus bases en las nociones Karl R. Popper (1995) sintetiza en el texto “Acerca de la Historiografía y el Sentido de la Historia”, cuando al examinar la problemática de docencia y la enseñanza de valores, subraya el siguiente planteamiento:

“...el principio de que, sobre todo, no podemos [sic] ocasionar ningún daño a aquellos seres humanos que nos han confiado, debería ser tan fundamental en la educación como en la medicina. <<No ocasionar daño>> (y, por lo tanto, <<da a los jóvenes aquello que necesitan con mayor urgencia para independizarse de nosotros y para volverse capaces de elegir por sí mismo>>) ...” (p.225)

Referencias

- Agudo, A. (1998). Libros e Información en la Postmodernidad. *Relea*, 4, 115-131.
- Apple, M.W. (1997). Educación, Identidad y Papas Fritas Baratas. En Gentili, P. [Comp.] *Cultura, política y currículo: Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Camilloni, A. (1996). De Herencias, Deudas y Legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En: Camilloni, A. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, A. (1997). *Críticas de las Razones de Educar*. México: Paidós.
- Davini M.C. (1995). *Formación Docente en Cuestión Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- Eldstein, G. (1996). Un Capítulo Pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni, A. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gentili, P. (1997). La Mc.Donalización de la Escuela: A propósito de Educación, identidad y papas fritas baratas. En: Gentili, P. [Comp.] 1997. *Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la Cultura Popular*. Barcelona (España): Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Barcelona: Morata.
- Lanz, R. (1997) *Esa Incómoda Postmodernidad. Pensar desde América Latina*. Seminario Postdoctoral Postmodernidad y Ciencias Sociales II (mimeografiado).
- Larrosa, J. (1996). *La Experiencia de la Lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (1998). Uno Más Uno Igual a Otro. Meditaciones sobre la fecundidad. *Relea*, 5. 59-78.
- Mollis, M. (1996). El uso de la comparación en la historia de la educación. En: Cucuzza, H.R. [Comp] *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
- Narodowski, M. (1996). *La Escuela Argentina de Fin de Siglo. entre la Informática y la Merienda Forzada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Popper, K. (1995). Acerca de la Historiografía y el Sentido de la Historia. En: Popper, K. *La Responsabilidad de Vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a Educar. El Desafío de la Enseñanza Argentina a Finales del Siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Puiggrós, A. (1996). Presencia y Ausencias de la Historiografía Pedagógica Latinoamericana. En: Cucuzza, Héctor Rubén [Comp.] *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
- Tedesco, J.C. (1996). La Educación y los Nuevos Desafíos de la Formación del Ciudadano. *Nueva Sociedad*, 146.
- Télez, M. (1998). Desde la Alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo. *Relea*, 5. 119-145.

La Autora

Prof. Elsa Guzmán

Profesora en Historia y Ciencias Sociales
Especialista en Historia Económica y Social de Venezuela

Mcs. en Historia

Coordinadora General de Investigación del
Instituto Pedagógico de Maturín

Datos de la Edición Original Impresa

Guzmán, E. (1999, Junio). La práctica profesional en la formación docente. Algunas ideas para una introducción crítica de su didáctica. *Paradigma*, Vol. XX, N° 1, Junio de 1999. / 31-53.