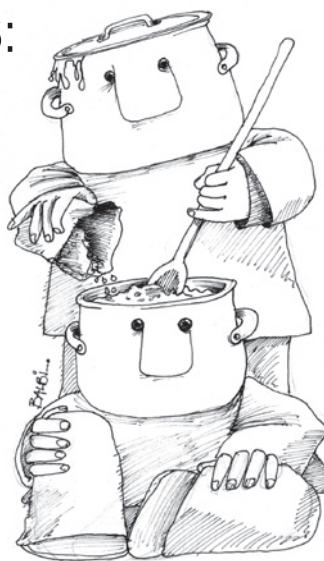


FORMACIÓN DOCENTE Y CONOCIMIENTO. UN BINOMIO EN CRISIS: EL CASO ARGENTINO



CÉSAR TELLO*

cesargeronimotello@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de la Plata.
La Plata, Buenos Aires.
Argentina.

Fecha de recepción: 23 de noviembre de 2005
Fecha de aceptación: 16 de diciembre de 2005

Resumen

El presente artículo es fruto de un trabajo de investigación que se comenzó a realizar a efectos de deshilar aquellas cuestiones que están *naturalizadas* en la propia formación del docente en cuanto al conocimiento que se transmite y adquiere, y que se traslada de generación en generación en la formación del colectivo docente en Argentina. Esta última situación lleva a un círculo de repetencia de actividades y lógicas que instalan la univocidad en la formas de abordar la compleja realidad de la formación docente en nuestro país. Hemos realizado en la indagatoria cuantiosas entrevistas semiestructuradas a docentes, que se incluyen en el artículo a modo de ilustración. Nuestros primeros análisis nos conducen a inferir que se requiere de un cambio de *actitud* en la formación del docente; una perspectiva donde la complejidad se oponga a los modelos lineales y *de recetas*, para que se promueva en el alumno en su proceso de formación, una estructura de conocimiento dinámica y compleja siendo capaz de cambiar y transformarse ante distintas situaciones de la realidad educativa.

Palabras clave: formación docente, conocimiento, modelo lineal de formación

Abstract

*TEACHER'S FORMATION AND KNOWLEDGE. A BINOMIAL IN CRISIS.
THE ARGENTINE CASE.*

This essay is the result of an investigation work which has started in order to remove tacking from those aspects which are assumed within the teacher's formation, as to transmitted and acquired knowledge, which is transferred from generation to generation, as we mentioned, within the collective teacher's formation in Argentina. This last situation drives into a circle of repetition of activities and logic, what installs a unique way to approach the complex reality of the teacher's formation in our country. Within the research, we have done lots of semi-structured interviews to teachers, which are included inside as a matter of information. Our first analyses drive us to infer that a change of attitude is needed for the teacher's formation; a perspective where complexity is opposed to lineal and of recipes models, in order to promote in the formation process of the student, a dynamic and complex knowledge structure which would be able to change and transform itself, facing at the diverse situations of educative reality.

Key words: Teacher's formation, knowledge, formation lineal model.



Ocurre que las instituciones presuponen para cada caso un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega. Siempre ocurrió que lo esperado difiere de lo que se presenta, pero hubo un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable, posible. No parece ser nuestra situación. Hoy, la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal. Por su conformación misma, la institución no puede más que suponer el tipo subjetivo que la va a habitar; pero actualmente la lógica social no entrega esa materia humana en las condiciones supuestas por la institución.

*Conferencia de Ignacio Lewkowicz,
18 de septiembre del 2002;
incluida en Pedagogía del aburrido*



El presente artículo se enmarca en nuestro proyecto de investigación, cuya hipótesis intenta abordar el modo en que se despliegan los procesos de formación en los Institutos de Formación docente de la Provincia de Buenos Aires y su proyección *en la acción* de los graduados.

En nuestro trabajo hemos realizado un muestreo al azar sistemático de jóvenes maestros que puedan dar cuenta del proceso formativo de los últimos años.

El mismo se llevó a cabo con docentes de E.G.B. del Primero y Segundo Ciclo de la Provincia de Buenos Aires, particularmente en las ciudades de La Plata y Quilmes.

A los maestros y maestras les realizamos entrevistas cualitativas, no estructuradas de carácter oral, cuyo tema –en el cual podían pronunciarse libremente– consistía en expresar sus pareceres acerca de la formación durante su paso por el magisterio. Sólo en algunos casos fue necesario recurrir a preguntas para solicitar ciertas precisiones; las escuelas públicas de gestión estatal seleccionadas pertenecen a una población escolar de clase media-baja.

Teniendo en cuenta las distintas posibilidades que hemos tenido de dialogar con docentes de diversas regiones de la Argentina, los congresos y simposios en los que hemos participado y la comunicación que nos permite la tecnología a través de foros de debate, todo esto dado en tiempo consistente y prolongado, nos atrevemos a desplegar en este artículo consideraciones generales como propias del “perfil de formación docente” en Argentina. Sin duda que existen caminos alternativos que en este momento se están llevando a cabo en distintos puntos del país, pero no constituyen aún una propuesta consistente.

Es nuestra intención partir de los planteos y estudios propios de este tema –en cuanto al Estado de Arte–, particularmente en lo que respecta a la consideración *existente en la brecha que se manifiesta, entre el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación, y el momento de afrontar la realidad propia de la institución escolar*. (Birgin, A. y Duschatzky S., 1997; Davini, 1996; Edelstein, G., 1995)

En este sentido, el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación no logra responder en muchas ocasiones a las demandas de la realidad, pero igualmente los maestros entre *malabares, intuiciones y recetas* deberán afrontarla.

Algunos saldrán airosos tratando de resolver las dificultades desde su propia percepción y otros intentarán, a pesar de todo, conservar “*aquello*” que aprendieron durante el proceso de formación. En este último caso es muy probable que rápidamente se encuentren *decepcionados* por la realidad que los abate y los deja sin respuestas.

En estas notas de análisis no pretendemos tener demasiadas respuestas ya que mucho se ha dicho respecto a este tema, pero la cuestión es que pocos estudios han afrontado el desafío de *qué* y, particularmente, *cómo* se enseña en la Formación Inicial; específicamente nos estamos refiriendo al análisis del conocimiento, al ejercicio del pensamiento y al aprendizaje en el proceso formativo de los futuros maestros. Por eso es nuestra intención “*abrir el juego*” más que elucubrar juicios perennes y abstractos.

Pues bien, la perspectiva epistemológica a la que hacemos referencia en cuanto al planteo del conocimiento adhiere a los postulados de Zemelman.

El desequilibrio entre el extraordinario desarrollo técnico-metodológico y el escaso desenvolvimiento del pensamiento (abstracto de las ciencias sociales en su expresión ya sea filosófica o bien epistemológica) parece mostrar una tendencia a exaltar el papel del saber hacer sobre el saber pensar. El resultado es una pérdida de su capacidad para colocarse ante la realidad en los distintos momentos históricos de su desenvolvimiento, según diferentes ritmos temporales, ya sea al interior de cada momento histórico o en la perspectiva longitudinal. De lo que se desprende un retraso respecto al devenir histórico de la sociedad, facilitándose la imposición de discursos, que, disfrazando su naturaleza ideológica baja la cobertura de una falsa cientificidad pretenden dar cuenta de los fenómenos en el momento actual. (Crítica, epistemología y educación. *Revista de tecnología educativa* XIII)

El abordaje que intentamos realizar no consiste en plantear un nuevo modelo epistémico, sino en una **actitud**

frente al conocimiento y a la forma en que se *aprende a pensar la realidad escolar en contexto* durante el proceso de formación docente.

Como hemos dicho, nuestro interrogante surge por la gran dificultad que existe entre los egresados de las instituciones de formación al momento de enfrentarse al ejercicio de su profesión:

El magisterio es una cosa, estudias los apuntes que te dan y listo, cuando llegas a la escuela te tenés que olvidar de todo, porque sino los alumnos se aprovechan y hacen lo que quieren. (Marisa, 24 años. EGB Ciudad de La Plata).

Aquí no analizaremos la profesión en sí, al menos directamente, sino algunas cuestiones correspondientes a la conformación de la profesión docente *desde las experiencias de aprendizaje como alumnos*.

Una de las grandes dificultades que observamos en los institutos de formación docente es la profunda influencia de las corrientes filosóficas positivistas y analíticas, los enfoques mecanicistas que amalgamaron y anquilosaron el desarrollo de múltiples perspectivas emergentes en los centros de estudio que luego se manifestaron ocultas bajo la raigambre desarrollista, y que trajo consigo el Tecnicismo Pedagógico (1). Denominadas en la actualidad como tecnicismo-instrumental o instrumentalismo pedagógico.

También es nuestra intención en este análisis “despsicologizar” la cuestión en el sentido de Ricoeur (2), ya que esta ha tenido un carácter hegemónico sobre esta cuestión y ha sesgado fuertemente la posibilidad de encontrar una *ruta alternativa* para el análisis del binomio conocimiento y formación.

Inevitablemente los procedimientos y “mecanismos” del proceso pedagógico se naturalizan en creencias acerca de las prácticas durante el proceso de formación, legitimado por los propios formadores. Dado que el abigarrado normalismo positivista devenido en instrumentalismo pedagógico está presente en el imaginario de los docentes y alumnos. Y esto se observa en la “distancia” que los maestros deben recorrer al egresar del instituto y afrontar la realidad de la escuela.

En este sentido nos preocuparon varias respuestas que podemos sintetizar en la afirmación de la docente cuando plantea:

Una vez que terminas de estudiar tenés que aprender todo de nuevo, porque nadie te dice en el Instituto ‘esto es así’ yo creo que es uno de los grandes problemas de la formación docente. (María Estela 31 años. Segundo Ciclo E.G.B. Ciudad de La Plata)

1. Categoría de análisis y perspectiva

Tomaremos las categorías de análisis para la exploración del fenómeno que deseamos abordar:

Las representaciones sociales como categoría darán marco a nuestro trabajo para realizar un breve diagnóstico de la situación de formación, tanto de parte de los alumnos como de los docentes.

Por otro lado, la perspectiva *de la complejidad* como un camino probable de salida a lo que nosotros consideramos como la intrincada situación de las instituciones y los actores que conforman la red del magisterio.

1.1. Representaciones sociales

Desde la perspectiva de Moscovici (3) las representaciones sociales funcionan como esquemas sociales en los cuales el propio sujeto a través de su vida adquiere valores, ideas y procedimientos que le permiten desarrollarse en un marco social para vincularse con su entorno y lograr relacionarse con otras personas.

Por otro lado, llevan a las personas –desde una perspectiva socio-antropológica– a utilizar ciertos códigos y convenciones sociales que faciliten la comunicación con los miembros de su comunidad.

1.2. La perspectiva de la complejidad

Las ideas de la complejidad han existido en la historia de las ciencias, pero no se había alcanzado el grado de sistematicidad a la que se ha llegado en la actualidad.

La epistemología de la complejidad, como propone Morin (4), plantea una transformación del pensamiento y la educación. La misma tendrá como misión amalgamar contextos diversos que posibiliten la integración de los saberes dispersos y realizar un esfuerzo por llevar a cabo la reflexión que se exija a sí misma por contextualizar y analizar de modo complejo –multiplicidad y simultaneidad de variables– las informaciones y los conocimientos.

2. Notas de análisis

Como ya se ha considerado apropiadamente en los estudios por otros autores, sabemos que la configuración social del *ser docente* –entre otras cuestiones– emerge de las propias representaciones sociales que se tiene sobre su rol y que los propios alumnos de magisterio internalizan. También debemos considerar la biografía escolar o lo que Philip Jackson (5) denomina las “enseñanzas implícitas” es decir, las personas que se escolarizaron poseen de algún modo una marca institucional, dada por la vida en la



escuela, en cuanto al proceso de relación entre docentes y alumnos en todos los ámbitos institucionales y particularmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje dejando huellas que, de algún modo, se manifestarán en su actuación profesional.

Siguiendo nuestra categoría de análisis, la representación social según Moscovici, se constituye en la subjetividad de los individuos mediante cuatro elementos que la definen funcionalmente:

- * Los saberes y conocimientos cotidianos;
- * Las imágenes de lo cotidiano;
- * Las opiniones, vinculadas con el sistema de creencias del individuo y
- * Las actitudes, como guías de la acción concreta del individuo y que están vinculadas con su esfera afectiva.

Yo cuando entré al magisterio lo hice porque quería enseñar, a mí me gusta pararme frente a los alumnos y explicarles las cosas que no saben, pero... hoy dedico más tiempo a cuidar a los chicos que a enseñar lo que aprendí. (Martín 27 años. E.G.B. Quilmes)

De este modo vemos las dos caras de una misma moneda, ya que las representaciones sociales son necesarias para que los sujetos puedan relacionarse en una sociedad, pero por otro lado, traen inherente a sí la linealidad de posturas y miradas desarrolladas a través de la historia. Incorporándose a los sujetos como naturales: *yo cuando entré al magisterio lo hice porque quería enseñar ¿cuántas representaciones se desprenden de la afirmación de la maestra? Ella quería pararse frente a lo alumnos...*

Las maestras en general salen de los Institutos con muy poca formación y lamentablemente muchas están buscando una carrera de poco tiempo que les de salida laboral, cuando yo estudiaba, recuerdo que a nosotras nos preparaban para que haya menos ignorancia en el país, para que los docentes cumplamos una tarea específica: educar. Hoy eso es imposible, por la realidad de los alumnos, algunos solo van a las escuelas de bajos recursos para ir a buscar la copa de leche y las maestras actuales no están preparadas para eso, pero porque no las preparan. (Mirta, Secretaria, 61 años. EGB Quilmes)



nuestra situación actual”, la formación para “atenta a la realidad”, debe ser como la “realidad misma”: indeterminada, no acabada, flexible, abierta.

La cuestión que nos atiende aquí no pretende analizar específicamente estos nuevos emergentes culturales, pero se desprende de estos: una nueva cosmovisión de la vida y del mundo que deviene en nuevas formas de relación, nuevas formas de vinculación familiar y sin duda en nuevo modo en que el conocimiento es adquirido, porque el mundo se “lee” desde otro ángulo, distinto al de los formadores en los Institutos de Formación Docente, cuya formación estaba *marcada a fuego* por los parámetros de la modernidad.

De este modo nos encontramos en la actualidad con que los formadores no poseen las herramientas de la complejidad y los elementos para provocar en los alumnos la capacidad de razonamiento dinámico, de construcción del conocimiento flexible en relación y vinculación del conocimiento con la realidad.

Esto se da particularmente en lo que respecta a la educación latinoamericana en el planteo de Tiramonti, G.:

Existe un fenómeno que es importante señalar que emerge de los 90, es el agotamiento de nuestros marcos conceptuales. El instrumental teórico y las metodologías de análisis para analizar el campo de la educación se muestran insuficientes o no aptos para dar cuenta de la complejidad de fenómenos y situaciones que se dan en la realidad... (Guillermina Tiramonti. Cuadernos de Pesquisa N° 119)

Las representaciones sociales muchas veces se convierten en obstáculos epistemológicos.

Ahora bien, quienes se atreven a desarrollar nuevas formas de intervención sobre la realidad escolar quiebran la representación social. En ese caso los conjuntos sociales pocas veces están dispuestos a asumir esos quiebres. O a comprenderlos, porque llevan “*sus propias marcas*” escolares.

Tenemos el problema que cuando los chicos no escriben nada en el cuaderno las madre viene a reclamarnos “que pasa que los chicos no aprenden”. (Marisa 27 años. Segunda Ciclo EGB Quilmas).

De esto se desprende otra característica de las representaciones sociales como categoría de análisis y es que están inherentemente vinculadas a *lo generacional*, con respecto al aprendizaje escolar en nuestro caso, aquí se

3. Hacia un nuevo modelo de formación docente

Si tenemos en cuenta el epígrafe: “*hubo un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable, posible. No parece ser*

observa claramente “*cuando los chicos no escriben en el cuaderno*”, pero también lo observamos en los docentes desde otro ángulo de análisis cuando “*nadie les dijo que esto era así*”; ellos también están condicionados por sus representaciones: estudiar en el instituto es ir a *aprender a enseñar* de modo recetario como afirmó Daniela “*ya nos habían anticipado en el magisterio que esto podía pasar*”.

Sin duda que aquí nos encontramos con un modelo lineal del conocimiento que responde más al “tipo recetario” que a un ejercicio del pensamiento con sólidas categorías conceptuales que le permitan al futuro docente adaptar su estructura de conocimiento a las realidades que tendrá que afrontar.

Pero los alumnos reclaman ese tipo de formación y los formadores responden a los patrones. Desplegando una circularidad de repitencia de recetas y formulismo.

Por eso muchas técnicas y modos de enseñar quedan inertes ante la realidad de los alumnos, no es cuestión de didáctica, no es una cuestión de la psicología educacional, sino un cambio de actitud en la forma de analizar y comprender la realidad de todos los actores educativos de la institución de formación docente, ya que por el contrario, estos hábitos naturalizados y las representaciones sociales nos llevarán a una reproducción constante de las estructuras institucionales y los modos de abordar el conocimiento que en la actualidad, se alejan de la perspectiva de formar un docente reflexivo y transformador de la realidad.

Es así que las dificultades actuales de la formación docente poseen una cuestión de fondo más que de forma: diseños curriculares que deben partir de una epistemología de la práctica basada en el conocimiento, en la acción y en la reflexión en la acción, como posibilidad para acceder al conocimiento de la práctica docente y como necesidad para pensarla.

En cuanto al conocimiento en la formación docente, como todos los estados de procesos de enseñanza y aprendizaje, tiene la particularidad de dar intervención a un factor predominante en la circulación del saber: la transposición didáctica (6).

Desde nuestra perspectiva, la interpretación del concepto de la transposición didáctica se ha convertido en mera justificación de lo que se “debe aprender”. Consideramos que lo único que se logra es reducir la visión de lo que pueden aprender los alumnos y por tanto imbuir una lógica que en el sentido de Bernstein (7) “*procura inculcar en las personas, en especial en los alumnos, cuerpos de conocimientos específicos, capacidades y maneras de percibir y pensar el mundo*”, el mundo de la educación *empaquetado* se les entrega a los alumnos de magisterio desde la propia transposición didáctica.

No negamos la categoría de transposición didáctica ya que inevitablemente en cualquier proceso de comunicación como es el proceso educativo existe una *reducción o adecuaciones*, la cuestión es hasta qué punto se está permitiendo en la formación del magisterio que las adecuaciones se conviertan en esquemas que constriñen la mirada de los futuros docentes.

En este sentido tomamos la categoría de subalternidad (8) de Zemelman, en la que se refleja que en muchos casos durante el proceso de formación docente lo único que se logra es bloquear la capacidad de los futuros maestros de “*pensar la realidad*” de manera autónoma. Imposibilitándolos de *leer el movimiento* de la realidad e interpretar la complejidad de la cultura actual, ya que la subalternidad relega al docente a reproducir en el aula una *visión* adquirida en proceso de formación.

Quando estudias para ser maestra, te muestran una cosa que nunca ves en la escuela, nosotras íbamos a hacer observaciones desde primer año, pero es artificial, porque todo el mundo se pone una careta, hasta los propios alumnos para no hacer quedar mal a la maestra o porque tienen miedo a la reprimenda de la maestra, te lo digo yo que a mi clase vienen practicantes y es como que todos nos transformamos. Una cosa es ir a observar y otra es estar todos los días frente a los alumnos, es desgastante. No es lo mismo. (Mariela, 37 años. EGB Ciudad de Quilmas).

El estudiante de magisterio en condiciones de subalternidad, sólo ve lo que se le permite ver.

No existe en la formación docente la intención de problematizar la realidad y cuando algún formador lo hace, se lleva a cabo a través de estudios de casos, o simulaciones que, como dinámicas de reflexión son interesantes y apropiadas, pero no se provoca esta óptica de lo problemático: donde el conocimiento es capaz de afrontar las dificultades en el ángulo de la incertidumbre de la cotidianidad escolar.

Pensar en una formación del magisterio docente argentino diferente a la actual no consiste sólo en inversiones en capacitación, dado que las lógicas epistemológicas siguen el camino convencional de la formación: cursos y seminarios que no provocan un cambio de actitud... de mirada.

Se piensan nuevos currícula o en nuevos perfiles de docentes y alumnos, como así también en deseadas actuaciones de los maestros argentinos, pero no se cambia la mirada de la realidad y de las nuevas relaciones sociales en un mundo de constante cambio, por tanto podemos tener las mejores intenciones, pero la cuestión es mucho más compleja; ya que requiere de una lógica y perspectiva epistemológica opuesta a la actual, superando la lógica disciplinaria competitiva individualizada y acrítica de la enseñanza transmisora.



Una consecuencia probable de la reflexión que sobre la práctica propia hagan los futuros docentes debe caracterizarse por su capacidad para historizarla, lo cual dará la posibilidad de que se estructuren visiones de futuro y de este modo se construyan opciones transformadoras sobre sus propias prácticas, tanto para los formadores como para los futuros docentes.

Hasta que no se cuestione la perspectiva de la formación docente, los maestros argentinos seguirán reproduciendo modelos y trazos que se pueden buscar y ubicar fácilmente en décadas anteriores donde queda explícito el anacronismo en la formación magisterial actual que entrega “paquetes cerrados”.

Por el contrario Lizarraga Bernal (9) propone “la formación del docente como un proceso de construcción de futuro”, los mismos conceptos y categorías deben ser redefinidos por el docente a posteriori de su formación, pero esto sólo se logrará en la medida que el docente asuma un modo de pensar complejo, que sea capaz de construir el conocimiento en nuevas relaciones con la realidad, sin reducirlo a cuestiones que deben encastrarse dentro de las estructuras teóricas aprendidas.

Dado que aún no se concibe la formación teórico-práctica (10) como un mismo entramado formativo de la incertidumbre, podríamos decir que estamos empantanados en la formación de las certidumbres.

El problema lo plantean claramente Maturana y Varela (11)

Si lo conocido atrae (y retiene en una “fijación” de la verdad) justamente por ser terreno “conocido” bajo el aval de poderosas y “sagradas” tradiciones, al convertirlas en verdades absolutas hacemos de tales certidumbres las mayores barreras en la comprensión social mutua”.

Buscando principios que ayuden a recorrer el camino del pensamiento complejo, Morin (2002) plantea que una de las dificultades son las *cegueras del conocimiento: el error y la ilusión*. La forma y los modelos de transmitir el conocimiento deben presentarse como que no existe conocimiento que no se encuentre amenazado por el “error” y la “ilusión”. Ninguna teoría educativa esta inmunizada para siempre contra el error.

Una de las hipótesis auxiliares de nuestra investigación consiste en indagar las diversas ocasiones en que utilizan ciertas normas o pasos del método científico; en el proceso de formación docente, se está promoviendo la reflexión, el análisis y el pensamiento complejo, pero la utilización de determinadas “normas o pasos” no se encuentra de modo concatenado con la promoción de la reflexión en los alumnos del magisterio.

Por eso debemos tener en cuenta que el planteo que llevamos a cabo es que para que los docentes puedan superar su condición de subalternidad, deben distinguir la “*contradicción entre lo que se aprende en el instituto y la realidad de las escuelas*”, como contestó una de las entrevistadas.

Desde nuestra perspectiva esto se da porque hay una tensión contradictoria entre lo que se aprende de modo fragmentado y la realidad que requiere de sentido. Por eso no es lo mismo *saber* que *saber pensar*, en la segunda formulación existe la capacidad de darle sentido a lo que se sabe.

“*Darle sentido*” implica varios elementos multidimensionales, capaces de enhebrarse entre sí y en un contexto particular de la realidad a la que se puede dar una respuesta o al menos buscarlas.

No podemos dejar de lado en cuanto al conocimiento y la perspectiva epistemológica el rol institucional, porque allí también se manifiesta el perfil epistemológico: los actos, las formas de vinculación entre futuros maestros y profesores, los timbres en el ámbito de formación superior, no son otra cosa que elementos que sobredeterminan al sujeto ubicándolo en el camino de la reproducción del sistema escolar.

El paradigma de la complejidad, tal como se desprende de lo postulado por E. Morin, sugiere varias consideraciones acerca del conocimiento y su devenir en la historia del pensamiento.

La concepción clásica del conocimiento establecía, que dicho conocimiento para ser válido debía poner en orden los fenómenos, rechazar el desorden, lo incierto, lograr la certidumbre, quitar las imprecisiones, distinguir y jerarquizar. Por el contrario el pensamiento complejo se presentaba bajo los signos de lo enredado, el desorden, la ambigüedad. Es rechazado y etiquetado en muchas ocasiones como *desconocimiento*.

Yo fui abanderado durante los tres años de mi formación como maestro, pero el primer día que entré a la escuela me di cuenta que tenía que empezar yo mismo con el proceso de formación, pensé varias cosas... (silencio) ¿para que sirve estudiar tanto? Si después... no ves ni en “figurita” lo que aprendes y ya te digo yo siempre fui uno de los mejores alumnos. (Damián, maestro de Segundo Ciclo, 29 años. Ciudad de La Plata)

La formulación clásica de conocimiento es el principio cartesiano de las “ideas claras y distintas”: donde el conocimiento se desarrolla separando, distinguiendo, uniendo, centralizando, jerarquizando, etc.

Para evitar esta visión unilateral y limitada, Morin (1994) propone tomar conciencia de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real. Para ello formula la idea de un pensamiento complejo como transformación del pensamiento, que implica sostener una visión integradora que evite la reducción-disyunción-separación del conocimiento. La idea de un pensamiento complejo pone de relieve una organización para el pensamiento, donde orden y desorden se mezclan íntimamente y cuyo dinamismo genera nuevas formas organizadas/desorganizadas a modo de *bucle recursivo*.

El no reconocimiento de esta dialógica orden/desorden nos sumerge en lo que él llama una “inteligencia ciega”, que no ve más allá de sus propios límites y ni siquiera reconoce esos límites.

De ello resulta una evidente ruptura epistémica, una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, donde los contextos físicos, biológicos, psicológicos, lingüísticos, antropológicos, sociales, económicos, ambientales son recíprocamente interdependientes.

A decir de Zemelman:

Ocurre que el docente no siempre está entrenado en la construcción propiamente del pensamiento, pues, en el proceso formativo se ha puesto la atención antes que nada en el manejo del conocimiento ya codificado. Pero como no es lo mismo saber, en la acepción de controlar y descifrar de la ciencia, que pensar, como la capacidad de romper con los límites de lo establecido, tenemos que plantearnos la pregunta sobre cómo estimular la disposición a pensar, especialmente cuando lo que se privilegia es simplemente la capacidad de hacer. (Hugo Zemelman. Revista Mar y Arena 2002)

Ahora bien, existe pensamiento complejo cuando son inseparables los elementos que constituyen un todo, cuando existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto.

Parafraseando a Giroux (1994) la indeterminación debería ser el eje de formación docente, que sólo es posible afrontar desde otra indeterminación: la propia, que se manifiesta en los contextos culturales actuales en el que conviven docentes y alumnos.

Debemos tener en cuenta que la realidad de la cultura entre docentes y alumnos, en general, no es más la de antaño cuando el docente por su formación y retribución económica se distanciaba del alumno en cuanto a su contexto. Sin duda que hay distancias de capitales culturales, pero la realidad social que viven los educadores –en nues-

tro caso de investigación que atienden alumnos de clases media-baja es similar a la de sus educandos.

Dado que como plantea Birgin (1999) los jóvenes docentes sólo visualizan determinados circuitos del sistema educativo como los ámbitos de trabajo deseables y posibles para ellos. Hoy buscan ser docentes en su propia comunidad. Van a trabajar en ámbitos donde dramáticamente se dibuja la más dura frontera de inclusión–exclusión. En algunos casos es un modo de “devolver” a su localidad las oportunidades recibidas pugnando porque las fronteras sociales no se configuren fronteras educativas

En otros, porque es el único ámbito donde sienten que la distancia cultural que está en la base del vínculo pedagógico tradicional se mantiene y les posibilita su posición de enseñantes. Muchos de ellos no se sienten capacitados para “enfrentar” otros entornos culturales, que anticipan hostiles.

Ante la realidad cambiante debemos dejar atrás los antiguos escenarios como afirma A. Puiggrós “el viejo país de las vacas gordas y la escuela sarmientina ya no puede resucitar” (12) Los conceptos lineales para definirse y definir la realidad de los estudiantes que son parte de la cultura están maltrechos, por lo tanto debemos concebirla desde una óptica del azar, de la multidimensionalidad y la transformación constante, categorías que constituyen la cultura actual. Esta mirada debe ser tomada como un análisis complejo de la realidad más que como una falta de orden u organización.

4. Aproximaciones finales

En relación con la falta de respuestas de los docentes debemos considerar que en nuestro estudio en un número significativo de entrevistas existe en la cultura del docente argentino una *actitud de defensa*.

En general, los docentes atribuyen las dificultades a <los otros>, y las problemáticas se toman como ajenas a su propio proceso formativo, como se puede observar en la siguiente afirmación:

Es muy difícil enseñar, pareciera que nadie está favor de que los chicos estudien: las familias no responden, los alumnos no estudian, para los directivos siempre tienen razón los padres [...] con respecto a la formación creo que fue importante, ya que nos anticipaban que muchas de estas cosas iban a pasar. (Daniela, maestra de Segundo Ciclo de EGB en la Ciudad de La Plata)

Es menester aclarar que la corporativa docente ha sido y está siendo totalmente descuidada por el Estado nacional y sus jurisdicciones provinciales, ya que, dentro



de las variables y lógica neoliberal, no se los considera calificados para la realización de su tarea.

Apostar a una visión más integradora sobre educación implica una transformación del pensamiento. En este sentido, la transformación en los procesos de formación docente debe ser tal que debe habilitarnos a afrontar la complejidad, con ayuda de los instrumentos conceptuales tendrá como misión coexistir con la incertidumbre. Transformar el pensamiento y la educación no es tarea sencilla, ya que desde antaño ha dominado un pensamiento simplificador, reductor, estático y lineal.

Al principio de nuestro artículo decíamos que no proponíamos una “nueva epistemología” sino una actitud basada en una epistemología.

Para esta actitud en la formación de los alumnos que se preparan para ser maestros será necesario construir juntos un camino de toma de conciencia. Tomar conciencia del impacto que en nuestra persona tienen los procesos y construcciones culturales, las representaciones sociales que naturalizan la mirada.

A los fines de ilustración tomamos la categoría de “encontrar la ranura” de Schön (13):

“*Los pitchers de la gran liga de béisbol hablan, por ejemplo, de la experiencia de <encontrar la ranura>. Adquieres una sensación de la pelota. Cuando consigues una sensación de pelota...*” se la lanzas. Este lanzamiento de pelota emerge del conocimiento de los pitchers y de la reflexión de ese conocimiento sobre la acción. Es intuición, sensación, percepción, es *conocimiento sensible* (14). Pero cada “sensación de pelota” puede ser distinta ante “aparentes” situaciones similares de la realidad. Los pitchers saben muy bien la teoría: saben como flexionar las rodillas, como inclinar el cuerpo para que la pelota obtenga mayor impulso, pero lo más difícil es <encontrar la ranura>: “la sensación de pelota”.

Las constricciones de las teorías científicas endurecen la piel cuando los criterios “no humanos” la invaden: la racionalidad instrumental que está por fuera del ser.

La realidad actual se convierte simultáneamente y a un ritmo vertiginoso en un mundo muy poco imaginable;

constante cambio y transformación: este es el universo de lo imprevisible.

De este modo los estudiantes del magisterio se encontrarán con realidades disímiles a las que deberán afrontar en cada una, de un modo diverso, por eso es necesario el conocimiento sensible y complejo, pero con una fuerte empatía e intuición social deberán afrontar *la incertidumbre*.

En este sentido desde la formación docente deberíamos propiciar la enseñanza de las incertidumbres. Se tendrán que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Más aún, es imperativo que todos aquellos que tienen la responsabilidad “de educar” estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.

Para todo esto será necesario:

- a) Redefinir y analizar los conceptos de educación según cada circunstancia, las categorías de formación y profesión variarán de acuerdo a las necesidades de la realidad.
- b) Apertura multidimensional de la realidad social y apertura de los sentidos para profundizar en su análisis, sin anticipar cual será la función del maestro porque seguramente será distinta para lo cual “se lo está preparando”.

Es así que debemos comenzar el esfuerzo de develar y desnaturalizar las miradas logrando que los actores educativos, alumnos y docentes, de los Institutos de Formación Docente no seamos espectadores pasivos del proceso de formación. Sino que desde los primeros pasos en su formación los alumnos sean agentes activos y se involucren en la transformación del conocimiento. ⁶

* Profesor en Ciencias de la Universidad Nacional de La Plata. Licenciado en Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Quilmes, Posgrado en “Educación en la sociedad de la Información”, FLASCO – Argentina. Posgrado “Diplomatura Superior en Gestión Educativa”, FLASCO – Argentina. Profesor de la cátedra de Formación Permanente de Educadores. Universidad Nacional de La Plata. Adscrito a la cátedra de Historia Argentina y Latinoamericana de la Educación. Integrante del equipo de la cátedra de Sociología de la Educación (UNLP) y coordinador del Ciclo Cine de la cátedra de Sociología de la Educación (UNLP).

Notas

- (1) Cfr. Southwell, M. (1997) Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado de espiritualismo y el tecnocratismo en Puiggrós A. (Dirección) *Historia de la Educación en Argentina*. Tomo VIII. Editorial Galerna. Buenos Aires.
- (2) Ricoeur, P., (1988), “La acción entendida como un texto”, en: *Hermenéutica y acción*. Docencia. Buenos Aires.
- (3) Farr, R. M. (1985). Las representaciones sociales, en Moscovici, S., *Psicología social*, Tomo II. Barcelona. Editorial Paidós.
- (4) Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona. Cap. I

Notas

- (5) Cfr.: Jackson, P. (1999). *Enseñanzas Implícitas*. Amorrortu. Buenos aires. Cáp. II
- (6) Chevallard, *La transposición didáctica*.
- (7) Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia*. Cristian Cox Editor. Santiago.
- (8) Zemelman, H. (1998). Crítica, epistemología y educación. *Revista de tecnología educativa* XIII (2) Pág. 121. Santiago de Chile.
- (9) Lizarraga Bernal, A (1998). Crítica, epistemología y educación. *Revista de tecnología educativa* XIII (2) Pág. 158. Santiago de Chile.
- (10) Cfr. Tello, C. (2005) "La Formación docente en Argentina. Abordaje epistemológico desde el paradigma de la complejidad". *Revista Profesorado. Revista de currículo y formación del Profesorado*. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Granada. Vol. 8, núm. 1. 2005. España.
- (11) Cfr. Maturana H. y Varela, F (1984) *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. Introducción.
- (12) Puiggrós, A. (1998). *Qué pasó en la educación argentina*. Galerna. Bs. As. Pág. 34.
- (13) Schön, D (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós. Barcelona. Pág. 60.
- (14) Tello, C. (2005) El conocimiento como experiencia sensible. La formación en humanidades y ciencias sociales en latinoamérica. *Revista Pedagogía y saberes*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Educación. N° 22. Primer Semestre 2205.

Bibliografía

- Alliaud y Duschatzky (comp.) (1992). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bartomeu, M. (1992). Epistemología o fantasía. México: U.P.N.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia*. Santiago: Cristian Cox Editor.
- Davini, M. C. (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación iniciación a la docencia*. Bs. As.: Kapeluz Editora.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Farr, R. M. (1985). *Las representaciones sociales*. En S. Moscovici, *Psicología social*, Tomo II. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Madrid: Labor.
- Maturana H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ricoeur, P. (1988). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.
- Sanjurjo, L. (1994). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Southwell, M. (1997). "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado de espiritualismo y el tecnocratismo" en A. Puiggrós (Dirección) *Historia de la Educación en Argentina*. Tomo VIII. Editorial Galerna. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2003) Después de los 90: agenda de cuestiones educativas. En *Revista Cadernos de Pesquisa* N° 119. Brasil: Autores Asociados.
- Zemelman, H. (1987). La totalidad como perspectiva de descubrimiento, *Revista Mexicana de Sociología*, 41(1), Enero-Marzo de 1987.
- Zemelman H. (1998). Crítica, epistemología y educación. *Revista de tecnología educativa*, XIII (2), pp. 119-131. Santiago de Chile.