

Fundamentación sociocrítica de la formación docente*

Sociocritical Founding of the teacher education

José Eduardo Padilla Beltrán**

Wilmer Hernando Silva Carreño***

La educación de los docentes no se puede reducir a formas de aprendizaje en las cuales a los estudiantes simplemente se les exija que dominen las disciplinas afines [...]. También necesitan una comprensión fundamental de las cuestiones que son inherentes a la naturaleza económica, política y cultural de la propia enseñanza escolar.

Giroux (2006)

Fecha de recepción: 8 febrero 2011

Fecha de revisión: 23 febrero 2011

Fecha de aprobación: 29 marzo 2011

* Artículo de reflexión fruto del trabajo investigativo del grupo de investigación Pedagogía y didáctica en la educación superior – PYDES, Universidad Militar Nueva Granada.

** Docente de la Universidad Militar Nueva Granada, en la Facultad de Estudios a Distancia. Ph.D. en Educación Newport University, USA. Magister en Administración y Supervisión Educativa de la Universidad Externado de Colombia. Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás. Y licenciado en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional. Líder del grupo de investigación PYDES de la Universidad Militar Nueva Granada. Correo electrónico: eduardo.padilla@unimilitar.edu.co

*** Licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura. M.Sc. en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura. E investigador del Grupo PYDES. Correo electrónico: wisilca@gmail.com

Resumen

La tesis central de esta reflexión se funda en que no es posible transformar los procesos y las políticas educativas, ni mejorar su calidad, si no se parte de transformar y mejorar los procesos de formación de quienes tienen en sus manos o tendrán la función de educar a los futuros docentes. Es decir, el punto clave de dicha transformación está en mejorar los procesos de formación de docentes. En este sentido, no se presenta un diagnóstico detallado de la formación docente nacional y regional, sino un acercamiento teórico que invite a la reflexión crítica y consciente en torno a los elementos referenciales de ésta, es decir, llevar a un análisis de la articulación entre la formación docente y las políticas educativas, por ejemplo, la institucionalidad, el contexto de desempeño profesional y el carácter objetivo de éste, entre otros.

Palabras clave: formación docente, docente, sociocrítica, pedagogía, escuela, investigación.

Abstract

The central thesis of this reflection is based on the fact that it is not possible to transform the educational process, educational policies as well as improving educational quality, if the processes of formation of those who are holding or have the function to educate future teachers are not transformed and improved. That is, the key point of this transformation is to improve the process of training trainers. In this sense, a detailed diagnosis of the national or regional teacher training is not presented, but a theoretical approach is, which invites to a critical and conscious reflection about the referential elements of it to lead to an analysis of the relationship between teacher education and educational policy, for example, the institutions, the context of professional performance and its objective nature, among others.

Keywords: teacher training, teaching, sociocritical, pedagogy, school, research.

Introducción

La formación docente se ha configurado como un eje problémico de análisis y reflexión en los debates educativos y discursos del rol y el quehacer docente. Por lo que ha tomado relevancia la condición de los sujetos protagonistas y agentes de la educación en esta instancia, los formadores de formadores. Sin embargo, la misma profesión docente se ha visto como una disciplina más de ejercicio y desempeño laboral, sin tender a las caracterizaciones propias que ésta conlleva. Esto es, el oficio de docente ha llegado a ser una simple, espontánea, y a veces temporal opción laboral sin validarse las importantes implicaciones sociales que desde allí se desprenden. Aún más, la formación docente no ha adquirido una relevancia más allá de una disciplinariedad académica.

La formación docente debe considerarse como punto de partida para que los educadores en el ejercicio de su profesión cualifiquen con idoneidad su labor docente. De tal manera que haya un vínculo indisoluble entre discurso pedagógico, sociedad y conocimiento.

Aproximación a la situación de la formación docente

El carácter disciplinar que ha caracterizado la formación docente ha llevado a que ésta se comprenda desde una perspectiva positivista, como un medio que permite acceder a un constructo de conocimientos, donde el conocimiento se ve como un bien deseable y conveniente, que configura un modo de enciclopedismo profesional y disciplinar. Es esta una conceptualización cerra-

da del conocimiento y de la formación. Podría decirse también que la formación docente que se da no constituye una formación de docentes para la vida, sino para el simple ejercicio profesional. En efecto, la mayoría de los docentes recurren a instituciones especializadas que agencian programas de profundización disciplinar, sin atender a una fundamentación humanística de orden personal, tampoco a una praxis científica de aula, menos aún a una formación didáctica que facilite, desde su campo de estudio específico, la consolidación de procesos escolares cada día mejores.

Más aún, desde una comprensión literal de orden político y científico, se sitúa la formación docente como una profundización teórica en un saber determinado, sin articular las propias necesidades y facultades de los docentes. De hecho, se ha conceptualizado la didáctica como el elemento fundamental para la mejora de los procesos educativos. De ahí la ausencia de una cultura formativa epistemológica, esto es, la falta de una cultura de la investigación científica en la formación docente que conllevan a que la labor docente alcance una comprensión simplemente profesional y de ejercicio laboral.

Dicho de otra forma, la formación docente puede ser un puente o un vehículo de movilización estructural de los sistemas de organización social, económica y política. En este sentido, se llega sólo a validar de forma categórica e imperativa el esquema que orienta la cotidianidad, desde orientaciones subjetivas e intencionadas por grupos limitados y, más aún, desarticuladas con el carácter humanístico, ético y social que debe llevar todo proceso de formación no sólo

docente sino de cualquier otra categorización disciplinar. Al respecto, Aracely de Tezanos caracteriza la problemática de la formación docente bajo cuatro puntos causales, a saber:

1. La ausencia de una discusión académica rigurosa y ética que trascienda y diferencie lo personal de los fundamentos teórico-disciplinarios que sustentan la construcción y desarrollo de los nuevos diseños curriculares; 2. La imposibilidad de reconocer que lo pedagógico puede ser repensado y reconceptualizado por fuera de una visión omnicomprensiva de la ciencia y la sociedad producto de la positivización del sistema educativo [...]; 3. Una defensa encubierta de las asignaturas que se dictan haciendo uso de argumentaciones provenientes de posiciones pedagógicas arcaicas que atravesaron la formación de profesores alguna vez, como una consecuencia directa de miedo a perder la fuente laboral; 4. Un prohibirse la posibilidad de ser original para enfrentar la transformación de los programas correspondiente a las disciplinas específicas (2006: 108).

De ahí que la formación docente urge de procesos en los que la investigación no sólo sea comprendida como fortalecimiento disciplinar, sino ante todo, puesta al servicio de las problemáticas y fenómenos sociales, es decir, al servicio del progreso humano y social. En efecto, lejos de este acercamiento a la cotidianidad, la investigación se ha comprendido peyorativamente desde un distanciamiento de las cuestiones propias de la formación y el ejercicio docente. La dificultad está pues en ver la formación docente como un proceso previo y estructurado hacia la consecución de un producto, un profesional titulado. Asimismo, el nuevo docente tiende a considerar o defender una

visión preexistente de su disciplina enseñada; por tanto, identificar el área del conocimiento de su ejercicio laboral como una realidad ya dada, instituida, al margen de las cuestiones vitales de su misma labor, por ejemplo, la situación humana propia de sus alumnos, el contexto de su labor, el contexto social de su pretensión disciplinar. De este modo, la formación docente es una realidad que reproduce lo ya instituido.

Aún más, el carácter relacional entre formación e investigación poco se entrevé en una pobre capacitación para el proceso de elaboración, desarrollo y sustentación de los trabajos finales requeridos para la respectiva graduación, sin hacer una trasposición pedagógica y epistemológica de este referente formativo. Es decir, las propuestas de formación de docentes pueden adolecer de una seria discusión sobre los fundamentos filosóficos, epistemológicos y teóricos (Tezanos, 2006: 38).

Además, podría pensarse que no sólo se da en nuestro país sino casi de forma general en Suramérica, especialmente, una profunda inconformidad con la educación, el manejo conceptual y la forma como los docentes desarrollan o ejercen su profesión, pero sobre todo, surge la pregunta acerca de qué caracterizaciones tienen los procesos de formación de los futuros y nuevos docentes. Puede decirse también que un buen número de instituciones, escuelas, empresas, medios de comunicación y demás sectores sociales, colocan en el punto principal crítica y cuestionamiento respecto de los resultados educativos, la misma educación de los egresados del sector educativo. Existe una disconformidad desde lo conceptual, pa-

sando por lo ético y el carácter teleológico y hermenéutico de la labor y profesión docente.

Ahora, aunque son innumerables los cursos de capacitación, actualización o perfeccionamiento del ejercicio docente, al menos en teoría, la cuestión que planteamos es preguntar por el sentido de dichos procesos, preguntar por el fundamento pedagógico, teórico y epistemológico de la formación docente. Como se ve, no es un asunto de la didáctica, de estrategias o recursos existentes, sino de significación. De forma que la transformación de los procesos de formación docente sugiere un punto de partida para la mejora de la educación, y por ende, para responder a las inquietudes y cuestionamientos institucionales y sociales que le aquejan.

En efecto, dichos programas de formación docente pretenden en primera instancia responder a los cuestionamientos ordinarios o cotidianos que se hacen a la labor docente, pero no articulan objetivos que transpongan la vida de las escuelas más allá de su mera cotidianidad, es decir, carecen de proyección y prospectiva. Más aún, siguiendo la concepción de la escuela como un espacio para la preparación ante los desafíos históricos que devienen, la docencia se comprende como un elemento estructural de esta dinámica, desarrollar y reproducir habilidades normatizadas y rutinarias. Por lo general, las escuelas se parcializan en función del estatus social de la población que atienden, por lo que la formación es disociada y jerárquica.

De modo que si los alumnos tienen un cómodo estatus social, la formación que se da en las escuelas se centra en lo estrictamente académico

o disciplinar, pero al margen de una formación para la convivencia, la aceptación de las mismas diferencias sociales, el reconocimiento de los vulnerables y la disposición para la justicia social. Caso contrario, si los alumnos pertenecen o padecen condiciones socioeconómicas de marginación y pobreza, la labor docente y la formación como tal tienen un carácter asistencial, deben centrarse en presentar modos y hábitos básicos de subsistencia. En este punto converge la hipótesis presentada por Braslavsky, según la cual en la mayoría de los casos la formación docente se da como una respuesta a la situación subjetiva de los docentes como referentes principales del sistema educativo y no desde los estudiantes y su contexto personal y social. Por esto, se enfatiza en situaciones como las antes descritas, puesto que la formación docente urge de procesos que permitan afrontarlas de forma integral.

En efecto, según Braslavsky (1999), la pregunta por la formación docente en Suramérica tiene como referente cuatro hipótesis causales de reflexión, a saber:

- 1) la crisis del profesorado es al mismo tiempo coyuntural y estructural; 2) la crisis estructural del profesorado está indisolublemente ligada a la estructural de la escuela y de los sistemas educativos modernos; 3) la escuela que hoy funciona en América Latina es homogénea en nuestro imaginario, pero las escuelas reales son muy diversas entre sí, y 4) el diseño institucional de la oferta de formación y de capacitación docente estructurado sobre todo a partir de las necesidades y demandas de los profesores y no desde las necesidades y demandas de los usuarios.

En este sentido, el rol docente en la sociedad actual, marcada por un imaginario social economicista, donde prevalece el factor de seguridad, se identifica con caracterizaciones que subestiman seriamente la profesión en sí misma. En efecto, se entrevé caracterizaciones sobre la profesión docente desde las malas condiciones laborales, salarios irrisorios, la necesidad de buscar y mantener empleos paralelos al ejercicio docente, y sobre todo, el desconocimiento humano y la desvaloración social de la labor docente.

¿Por qué centrar la atención y la reflexión en torno a la formación docente desde la perspectiva sociocrítica?, la formación docente ha sido caracterizada en las últimas décadas como un campo estratégico para fortalecer y mejorar la educación actual, por lo que una mirada desde la pedagogía sociocrítica posibilita la reflexión sobre la transformación social, cultural, económica y en especial política, desde el quehacer docente, el análisis pedagógico y la comprensión articuladora de la sociedad y la escuela. No se trata de desinstitucionalizar la escuela, sino de crear vínculos de reflexión con la realidad circundante.

La formación docente desde la perspectiva sociocrítica

Preguntar por la formación docente desde la pedagogía sociocrítica es preguntar por el lugar que esta ocupa dentro de las políticas educativas, el qué, cómo y para qué se promueven procesos de formación docente y, de forma especial, quiénes son los principales

destinatarios de la formación docente y cuáles son los objetos de la misma. De ahí que en lo que sigue, se hace énfasis en tres referentes conceptuales y teóricos que desde la perspectiva y la pedagogía sociocrítica, especialmente, a partir de los postulados de Henry Giroux, emergen como referentes importantes en el proceso de pensar la formación docente.

Aporte pedagógico de la teoría sociocrítica a la formación docente

Ya se ha señalado cómo la formación docente se ha pensado desde políticas educativas con una perspectiva economicista, donde los elementos referenciales son insumos y productos, de manera primordial la calidad de éste último, que genera una fragmentación conceptual e institucional del sentido de la formación docente, y aún más donde la disciplinariedad sigue siendo el eje articulador del constructo curricular y teórico de los programas y acciones de formación de formadores, desvinculándose ésta de la realidad sociocultural, económica y política circundante.

Pensar la formación docente desde una comprensión sociocrítica es asumir un enfoque problematizador y problematizante, no de un modo problemático, sino desde una conceptualización de búsqueda de sentido de la misma. Pensar la formación desde este enfoque implica imprimir un carácter de apertura disciplinar a la cotidianidad, es decir, tomar como referente, al menos curricular, la contextualización sociopolítica y económica en la que deviene la docencia como profesión y más aún como forma de vida.

Cuando se ha pensado la formación docente como eje problémico, se intenta estructurar bases funcionales de mejora y actualización desde la didáctica, desde las transformaciones y variaciones de enfoques y estrategias pedagógicas en los procesos de clase, es decir, la gestión institucional se ha centrado en ver la formación profesional de los docentes como un lugar cerrado y susceptible de cambios internos. De forma que pensar la transformación desde y hacia fuera carece de una fundamentación teórica y práctica.

Cuando caracterizamos el sentido y la importancia de la formación docente no se pone en juego sólo la capacitación profesional de los docentes, sino también la formación personal y el progreso de todos los agentes y sujetos de la educación o miembros de la comunidad educativa y de las instituciones que son implicadas por la escuela. En este sentido, la investigación como elemento de la formación docente contribuye no sólo a dar cuenta de lo que sucede en este espacio educativo, sino también a generar referentes de transformación del mismo.

Desde la perspectiva sociocrítica, la transformación de los procesos de formación docente se hacen necesarios por cuanto la transformación social demanda cambios estructurales que tienen que ver con un proyecto de educación inclusivo y, de forma expresa, procesos de formación de formadores orientados, por ejemplo, no a la lógica economicista sino bajo la lógica de la humanización, la democratización y la articulación de una sociedad justa y dignificante.

Podría decirse que los programas de formación docente vigentes poco o casi nada dan significación a otras dimensiones de la labor docente, entre otras, como la situación de salarios bajos, la desvalorización profesional, los sistemas de ascenso, la estabilidad laboral y demás condiciones generales de trabajo, asuntos que merecen especial atención. Es decir, no basta con especializar al docente de forma disciplinaria, se hace necesario formar para afrontar situaciones como las antes descritas, y más, orientar dichas situaciones o aún peores, de la población objeto del quehacer docente.

Así, las acciones de transformación en la formación docente han seguido pautas y recomendaciones del sistema neoliberal, más que orientaciones desde las necesidades puntuales de la misma cotidianidad de la labor docente. En efecto, calidad educativa es un punto inseparable de calidad de las condiciones de vida, por tanto, del quehacer docente.

También, la comprensión de la formación docente como una oportunidad para el fortalecimiento teórico de la labor docente queda en entredicho por cuanto presenta un carácter instrumentalista. En efecto, mayores niveles de formación no garantizan mejores resultados; es decir, existen docentes que con una formación básica pueden alcanzar mejores logros que aquellos que realizan mayores niveles de formación. Pero cabe resaltar que no es la formación docente lo que ha devenido de forma infructuosa, sino los modelos y orientaciones o directrices que la configuran.

El docente como intelectual transformador

El mismo concepto de formación denota una práctica reflexiva sobre las acciones de transformación de los saberes propios del docente, de los imaginarios y representaciones del sujeto de la formación. Por lo que no debe entenderse la formación docente como un proceso de reproducción de saberes disciplinares o especialización en los mismos, y menos aún, el docente debe comprenderse como un sujeto reproductor de estos.

Por esto, el rol docente, el ejercicio docente y en especial los docentes, desde la perspectiva sociocrítica,

... deben definirse como intelectuales transformadores que actúan como docentes y educadores radicales. Como categoría, el docente radical define el papel pedagógico y político que tienen los docentes dentro de las escuelas, mientras que la noción de educación radical se refiere a una esfera más vasta de intervención en la que el mismo interés en la autoridad, el conocimiento, el poder y la democracia redefine y amplía la naturaleza política de su misión pedagógica, que es enseñar, aprender, escuchar y movilizar en beneficio de un orden social más justo y equitativo... (Giroux, 2003: 168).

Así, la formación docente debe comprenderse como un proceso que estructura prácticas de interacción epistemológica, donde los procesos de enseñanza aprendizaje se orientan hacia la configuración de docentes como sujetos que agencian procesos de enseñanza orientados a la reflexión continua de los procesos escolares.

Ahora, en un contexto como el colombiano, esto representa la necesidad de hacer no sólo una reflexión crítica sino una transformación seria de la formación y la labor docentes. En efecto, aún el constructo del estatuto docente conlleva una premisa peyorativa por cuanto no ha dejado de considerarse (el oficio docente) como una profesión de bajo nivel, que además se convirtió en una posibilidad de sobrevivencia ante la crisis económica; es decir, no deja de ser la docencia en muchos casos una elección laboral que se hace cuando el acceso a otros oficios, quizá de mayor consideración desde lo económico, no se hace posible, por lo que asuntos como la vocación docente carece de toda fundamentación personal, profesional y social, lo cual se evidencia en el desprecio de orden social, y por qué no económico, que padece el oficio de docente.

De esta forma, esta categoría de intelectual transformador denota la necesidad de formar docentes con un amplio sentido social, de reflexión y crítica política, capaces de discernir todas las formas de sufrimiento, discriminación y opresión, pero sobre todo dispuestos a generar espacios y procesos sociales de justicia y equidad frente a las condiciones contextuales de su ejercicio docente (Giroux, 1993: 159).

El docente como intelectual transformador tiene el compromiso político de educar hacia una conciencia social de la realidad, es decir, formar en el reconocimiento crítico de aquellas situaciones que deshumanizan la persona, que dificultan la vivencia con condiciones mínimas y dignas, pero sobre todo de aquellas situaciones que promueven la injusticia y el desequilibrio

social; tiene el compromiso ético de fortalecer relaciones cada vez más dignificantes y humanizadoras desde el reconocimiento del otro y la aceptación de las diferencias; tiene el compromiso de lograr en los estudiantes la comprensión de “lo que la sociedad hizo de nosotros, en qué creemos, y cómo podemos minimizar sus efectos”, de modo que como sujetos sociales asuman acciones de forma crítica y constructiva frente a “aquellos aspectos de nuestras historias ‘sedimentadas’ que reproducen intereses y valores dominantes” (Gadotti, 2004: 212).

La investigación como referente de formación

Además, el proceso escolar desarrollado por los sujetos que aprenden tiene sus raíces en las prácticas de enseñanza del sujeto que orienta dichos procesos. De esta forma, todo proceso educativo configura procesos de transferencia e intercambio, no sólo de conceptualizaciones disciplinares sino de formas de vida. De ahí que la enseñanza se configure como un complejo campo de reflexión epistemológica, que intenta ir más allá de repensar la formación de competencias disciplinares. Implica establecer una reinterpretación del sentido de los elementos, situaciones y problemas que devienen en la formación. Pero este carácter epistemológico no es un intento de validar o interpretar el desarrollo e incidencia de teorías pedagógicas en las prácticas docentes. Es modo de significar la educación y en especial la formación de los futuros docentes con bases pedagógicas sólidas y abiertas al contexto. De ahí que la investigación se constituya en un elemento

sustantivo de los procesos de formación docente por cuanto hace del sujeto un referente de reflexión e interacción. Aún más, cabe preguntar, “¿puede concebirse un docente que no investigue?” (Sandoval, 2001: 29).

De este modo, pensar la formación docente implica estructurar criterios de análisis del oficio docente en relación con otros constructos que integran los procesos formativos, esto es, el contexto histórico, las relaciones de saber-poder, teoría-práctica. Emerge así la tarea de pensar los saberes, las representaciones conceptuales y las creencias pedagógicas que fundan las prácticas docentes de los formadores, por cuanto la formación constituye una práctica social que comunica la educación y la sociedad además de mediatizar el conocimiento, se configura como un sustrato para la construcción del mismo.

Ahora, las representaciones sociopolíticas y las estructuras ideológicas y económicas de un país devienen de forma influyente en las situaciones que caracterizan los procesos de formación. Tales estructuras son referentes de producción, distribución y consumo de caracterizaciones vitales y cotidianas, que constituyen en sí mismas procesos de conocimientos dados en nuestro país. Sin una oportuna orientación y reflexión en torno a los mismos, se convierten en obstáculos pedagógicos y epistemológicos en el desarrollo de las prácticas de formación dadas.

Por esto, la formación docente debe mediar como proceso educativo en la concientización reflexiva y crítica de la cotidianidad. En este sentido, “los educadores críticos deben dar

una idea de cómo los docentes y educadores podrían adoptar los elementos más críticos del modernismo, el posmodernismo y el feminismo posmoderno a fin de crear una práctica pedagógica posmoderna” (Giroux, 2003: 241).

Formar al docente no es solo un proceso de perfeccionamiento disciplinar y operativo de las prácticas de un docente, no es un proceso de actualización cognitiva, pedagógica o procedimental, aunque sí lo implica, no es un espacio de formación bajo la intencionalidad de procurar sujetos competentes en saberes específicos. Constituye un constructo problematizante de la cotidianidad pedagógica que atañe a la educación como estructura social. De ahí el carácter social que trae consigo la formación docente desde esta perspectiva, por cuanto el docente es ante todo un investigador y un intelectual transformador que tiene como oficio juzgar, criticar y rechazar “los enfoques de la autoridad que refuerzan una división técnica y social del trabajo que silencia y priva de poder tanto a docentes como a alumnos” (Giroux, 2003: 154), pero aún más, tiene el compromiso de enseñar a tomar esta posición frente a las estructuras sociales.

Pensar la investigación como un referente de la formación docente permite comprender que la actualización del oficio docente no requiere largos y profundos estudios disciplinares en un área específica del conocimiento, sino que el devenir mismo de la labor docente debe ser un ejercicio investigativo y, por tanto, específico del conocimiento.

En efecto, la formación requiere tanto del estudio disciplinar de un área del conocimiento, pero aún más del estudio de la enseñanza de dicha área específica. En suma, se trata de evidenciar cómo en los procesos de formación docente que se han desarrollado el aspecto disciplinar anula u oculta los procesos de formación pedagógicos y didácticos, propios del ejercicio docente. De esta forma, cualificar la formación docente implica tanto un enfoque de renovación profesional, estructural e institucional, pero sobre todo la humana y profesional disposición para fortalecer la formación y el ejercicio docente.

Formar para la ciudadanía

Los procesos y programas de formación docente, desde esta perspectiva sociocrítica, llevan implícita esta caracterización política del saber, en tanto que corresponde a los docentes, de forma profesional, cívica y ética, posibilitar la reflexión en torno a la situación social y política, desde cualquier área del conocimiento, para que tanto estudiantes como docentes clarifiquen su identidad ciudadana como sujetos sociales. El docente puede enseñar “adoptando una postura contra las formas de opresión y tratando a los estudiantes como si también estos debieran preocuparse por las cuestiones de la justicia social y la acción política” (Giroux, 1993: 147).

Igualmente, la formación docente puede ser un referente de comprensión de la educación desde una praxis reflexiva continua y concreta

de las situaciones o problemáticas que caracterizan la configuración de una comunidad. Por este motivo, “los maestros debemos aprender a emplear el análisis crítico y el pensamiento utópico [...] combinar el lenguaje de crítica con el lenguaje de la posibilidad” (McLaren, 2003).

Pensar el docente como intelectual transformador hace referencia a formar un docente consciente de su ejercicio profesional y disciplinar, que logra una trasposición social de sus prácticas desde el aula hacia la dignificación y humanización de la sociedad. Es decir, se puede caracterizar al docente como intelectual transformador, como una persona que integra su saber disciplinar y la enseñanza del mismo con las necesidades contextuales de sus estudiantes y de sí mismo; su discurso pedagógico busca configurar la identidad y la participación política de sus estudiantes; tiene como referente conceptual la dinamización social y la búsqueda y práctica de la justicia y la solidaridad; configura puntos de reflexión y representación de formas ciudadanas que confronten las relaciones sociopolíticas de poder y dominación. En palabras de Giroux, “alguien cuyas prácticas intelectuales se hallan necesariamente fundamentadas en formas de discurso moral y ético que manifiestan una preocupación preferencial por el sufrimiento y las luchas de los desposeídos y los oprimidos” (1993: 263).

Desde la pedagogía crítica, la formación docente puede ser un espacio desde el cual se reclame una participación significativa y activa en el diseño y desarrollo de las políticas educativas, no sólo de formación docente, sino

de todos los procesos escolares. De manera que el mismo docente ya no es un objeto o un destinatario de procesos formativos, sino un agente, un sujeto de transformación social. Además, debe ser el puente para comprender y superar el distanciamiento que hay entre la formación profesional, universitaria, la práctica y el ejercicio de ésta.

Aquella comprensión estrecha de la educación en la que se vincula con programas de capacitación o de entrenamiento para el desarrollo de habilidades y destrezas específicas, o simplemente como un pilar de ascenso socioeconómico. Ésta merece ser revisada en procura de una comprensión significativa, es decir, como un proceso amplio, teórico y práctico de las condiciones del ejercicio docente y de la finalidad del mismo, pero sobre todo del carácter de repercusión social que se halla en la búsqueda y consolidación de una sociedad justa y dignificante.

La escuela como espacio de reflexión política

Esto es, la formación docente tiene que transponer o superar los paradigmas pedagógicos bajo los cuales la educación es un proceso de reproducción ideológico, cognitivo, cultural y político; por ende, el docente no puede verse ni comprenderse desde una conceptualización de su práctica como instructor disciplinar, como transmisor de conocimientos o como agente de institucionalización social, por tanto, adecuación de acciones personales de acuerdo con estándares sociopolíticos. Implica un constructo de subjetividad frente a las situaciones del país.

Esto es un proceso de enseñanza que conlleva un auténtico acto de construcción del saber y de comunicación social del conocimiento. La formación docente, desde la perspectiva sociocrítica, es la oportunidad para agenciar procesos de autorreflexión contextual sobre las vicisitudes de la cultura y la vida nacional. Es un llamado de atención en torno a la finalidad de la labor y el oficio docente, es una invitación a asumir la práctica y la función docente como una práctica intelectual e investigativa en favor del compromiso y la lucha social. Siguiendo a Giroux, es también la oportunidad y la posibilidad de evidenciar a aquellos docentes que se han convertido en “intelectuales hegemónicos que consciente o inconscientemente fomentan la reproducción de la sociedad dominante” (1993: 142). Es decir, lleva a poner de manifiesto el papel alienante que han asumido muchos docentes al hacer de su labor un medio de reproducción de sistemas políticos y económicos de dominación.

De este modo, una transformación en el desarrollo de la didáctica en los procesos de formación docente debe pensarse como un referente de reflexión sobre el desarrollo social. De ahí que la formación docente lleve necesariamente a la articulación y clarificación conceptual, teórica y práctica de aquellos elementos referenciales para mejorar la formación docente y que podemos llamar categorías de análisis, a saber: sociedad, escuela, pedagogía, docente, estudiante e investigación. Es decir, como referentes complementarios para el desarrollo de un proceso de formación docente dignificante y significativo no sólo a nivel personal, sino también social; esto es, como un punto de

partida para la reflexión y la consolidación de procesos de transformación humana y social, más allá de la simple academia. Es un proceso que posibilita desde el aula la configuración de una sociedad justa.

Ahora, la formación docente, que por lo general tiene como referencia la escuela, en este caso la universidad, debe ir más allá de ser un espacio de difusión de conocimientos, para acoger una responsabilidad social y popular. Los procesos escolares en este ámbito necesitan un gran sentido en la cultura no solo de aquellos a quienes se dirigen, sino respecto de quienes participan de la misma. Por lo que se requiere de modos y prácticas didácticas acordes con las características culturales y sociales en las que se desarrollan; de ahí que pierda total sentido que en la difusión de conocimientos se recurra a didácticas inexistentes en la cultura y espacio social en que estas se desarrollan.

Por esto, cabe a la educación superior el imperativo de renovar la construcción de conocimiento sobre caracterizaciones y procesos de formación ciudadana, cívica, y sobre todo con una orientación de dignificación política y pública de los docentes y estudiantes como sujetos sociales. Esto es, “la educación superior tiene que ser defendida como una esfera pública vital por derecho propio, como una esfera pública cuyas dimensiones morales y pedagógicas ayudan a renovar la vida cívica” (Giroux, 2003: 361).

Más allá de desarrollar procesos de formación y especialización profesional en distintos campos de pensamiento, le corresponde agenciar pro-

cesos en favor de la dimensión social y pública de todos los sujetos que la integran. Es decir, esta connotación cívica de la formación docente cobra sentido por cuanto desde la pedagogía crítica se piensa una formación no sólo textual sino, en gran medida, contextual.

Pero más importante, lo que se quiere señalar es que una formación docente requiere de una disposición subjetiva que lleve a pensar la escuela no como un espacio de reproducción de sistemas e ideologías de dominación y estructuración socioeconómica, sino como un referente social que posibilita o “permite a las clases oprimidas un espacio de resistencia” (Gadotti, 2004: 212).

Esto por cuanto en nuestro país, por ejemplo, la escuela y los mismos niveles de educación, tomemos el caso de la educación formal (básica, media y superior), han sido definidos con un perfil de docente de forma estratificada, han sido víctimas de la estratificación socioeconómica esto es, un docente que en la academia ha alcanzado un nivel de formación posgradual, por ejemplo, no puede arriesgarse a ejercer su labor docente en básica o media, porque esto no sule su demanda económica. También, un perfil docente con posgrado es rechazado en estos niveles, por cuanto recurren a un perfil con una formación mínima (sin querer con esto subestimar la formación profesional de todos los docentes), que facilita, por ejemplo, el pago de unos honorarios más bajos.

Por esto, desde la pedagogía crítica se busca llevar este sentido docente más allá de la esfera de la escuela, es decir, evidenciar que la

docencia y el ejercicio docente afectan de forma considerable el devenir de las sociedades, por cuanto se requiere de una formación humana y dignificante, y más aún al margen de toda consideración económica deshumanizadora y desprofesionalizante.

Conclusiones

De esta forma, se ha planteado cómo la formación docente debe interrogar lo que sucede en las bases estructurales del poder, de la sociedad y del existir humano, discerniendo las caracterizaciones socioculturales del contexto en que devienen las prácticas pedagógicas del docente y los condicionamientos propios en cada ámbito contextual. Por esto, una formación epistemológica emerge como un elemento a partir del cual el docente se vea ya no como un agenciador de conocimiento, sino como un sujeto tanto enseñante y aprendiz, sobre todo, constructor de conocimiento y de su propia formación.

Asimismo, la formación es reforma, reconceptualización y transformación de la docencia como profesión, como ejercicio de vida y como agente de transformación social. Emerge por esto la necesidad de superar el enclaustramiento en el que se ha comprendido la formación docente, trascender la caracterización del proceso de especialización disciplinar que se tiene.

La formación debe tender hacia una estructuración humanística que potencie las capacidades y estrategias pedagógicas mediante el análisis crítico y constructivo, de tal manera que la rela-

ción entre la preparación profesional, la teoría y la práctica pedagógica adquiriera una nueva significación, que reduzca las inconsistencias que se puedan encontrar. Debe ser, de igual manera, un punto de partida para transformar, desde las prácticas pedagógicas, el contexto y la cotidianidad de los procesos escolares. Esto conlleva un proceso dialéctico y fundante de una nueva categorización teórica y pragmática de la educación.

Referencias

- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19.
- Gadotti, M. (2004). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Sandoval, S. (2001). *La formación de educadores en Colombia: geografías e imaginarios* (t. I). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Editorial Magisterio.