



UNA VISIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE: EDUCAR EN LA VIDA

Ortega, María T.^(p) (Universidad Nacional Abierta. Centro Local Sucre, Venezuela,
mariateresa.ortega@gmail.com)

Salmasi, Nadima (Universidad de Oriente Núcleo Sucre, Venezuela)

Martínez, Agustín (Universidad de Oriente Núcleo Monagas, Venezuela)

Resumen

Las instituciones educativas de formación docente fundan su pertinencia en atención a demandas que la sociedad plantea. Siendo ésta una realidad incierta y compleja no podremos atenderla desde una base curricular prescriptiva que olvida al ser humano y sus múltiples determinaciones. Desde esta óptica y para atender esta realidad, organizamos esta propuesta en tres principios rectores, que se entrelazan en una dinámica de múltiples relaciones, pues es menester recuperar la visión humana de lo educativo, lo cual es vislumbrado como una retícula curricular que asegura la interrelación teoría-práctica, y que fortalece en el docente la capacidad de tomar decisiones de manera solidaria con el colectivo al que sirve. Así, en primera instancia consideramos una dimensión investigativa, surgida a partir de propuestas de investigación-acción que otorguen sentido y fundamenten la práctica pedagógica como pensamiento totalizador, multidimensional, siempre en construcción, a partir del diálogo con otros investigadores y con la realidad, mediante acciones significativas de investigación; luego una dimensión práctica, que tenga expresión curricular desde el inicio de la carrera, para, a partir de la experiencia organizada en las escuelas, repensar contenidos específicos de las diferentes unidades curriculares generándose un proceso de retroalimentación teoría-práctica, mediado por acciones investigativas; y por último, una dimensión ética, como sistema de representaciones y normas que dictan pauta en la conducta de la persona, cuyo papel será, crear las condiciones y estimular la consolidación de sistemas de valores que permitan vivir en relación respetuosa con los otros. Esta formación docente posee su concreción en una propuesta que se relaciona con la educación continuada como formación constante, continua y permanente del docente y con la postura del docente como intelectual, al ser intérprete constante del mundo, resemantizándolo y participando en la constitución de una gramática colectiva que refleja ese mundo, pues la realidad histórica demanda su permanente formación.

Palabras Claves: Formación Docente, Desarrollo Humano, Complejidad, Teoría Crítica, Formación Continua

Abstract

The educational institutions for educational formation found their relevancy in attention to demands that society outlines. An uncertain and complex reality won't be able to assist this reality from a prescriptive curricular base that forgets the human being and their multiple determinations. From this point of view and to assist this reality, we organize this proposal in three guiding principles that are intertwined in a dynamics of multiple relationships, because it is necessary to recover the human vision of education, which is glimpsed as a curricular net that assures the interrelation between theory and practice, and that it strengthens in the educational institution the capacity to make decisions to support



the community to which it serves. In this way, at first, we consider an investigative dimension, arisen from action research proposals that grant sense and base the pedagogic practice as a totalizing multidimensional thought, always in construction, starting from the dialogue with other investigators and with reality, by means of significant actions of investigation; second, a practical dimension that has curricular expression from the beginning of the career, and based on the experience organized in the schools, to think and define the different curricular units, being generated from the theory-practice processes that are mediated by investigative actions; and finally, an ethical dimension, as a system of representations and norms that rule people's behavior whose purpose will be to create the conditions and to stimulate the consolidation of values systems that allow to live in respectful relationship with others. This educational formation process possesses its concreteness in a proposal that is related with continuous education as constant, continuous and permanent formation and with the posture of the teacher as intellectual, being a constant interpreter of the world, giving new significance and participating in the constitution of a collective grammar that reflects that world, because the historical reality demands its permanent formation.

Key Words: Teaching Formation, Human Development, Complexity, Critical Theory, Continuous Formation

Educación en la Vida

**“Me gusta ser hombre, ser persona,
porque no está dado como cierto, inequívoco, irrevocable
que soy o seré decente,
que manifestaré siempre gestos puros,
que soy y que seré justo,
que respetaré a los otros,
que no mentiré escondiendo su valor
porque la envidia de su presencia en el mundo me molesta
y me llena de rabia.
Me gusta ser hombre, ser persona,
porque sé que mi paso por el mundo
no es algo predeterminado, preestablecido.
Que mi “destino” no es un dato
sino algo que necesita ser hecho
y de cuya responsabilidad
no puedo escapar.
Me gusta ser persona
porque la Historia en que me hago con los otros
y de cuya hechura participo
es un tiempo de posibilidades y no de determinismos.
Eso explica que insista tanto
en la problematización del futuro
y que rechace su inexorabilidad”**

Paulo Freire



1.- INTRODUCCIÓN

La propuesta que queremos iniciar corresponde con un problema que se encuentra hoy más que nunca en el centro del debate de las ideas y de las dramáticas tensiones y heridas provocadas por los acontecimientos que afectan a pueblos, culturas, religiones y Estados, dada la particular incidencia de los procesos globalizadores que hacen impacto en la conformación de los estatutos educativos que guiarán la formación de docentes y estudiantes; de ciudadanos en fin.

En el ámbito escolar podemos afirmar la emergencia de una educación necesaria para lograr la formación de un ser humano responsable y solidario que participe activamente en la transformación social hacia estadios cada vez más humanizados. Donde el maestro, desde una postura crítica individual y grupal, participe de una conciencia mundial, que se traduzca en responsabilidad pedagógica y compromiso profesional, que promueva el interés por el otro, la resolución de conflictos a través del diálogo y el respeto por las diferencias individuales, constituyéndose en actores y autores de construcción cultural en los espacios educativos.

Esto conlleva a compromisos éticos que se traducen en dinámicas de formación cargadas con acciones reflexivas dialógicas de indagación sobre la realidad y en el ejercicio práctico comprometido con las aspiraciones formativas de la sociedad. A la educación, en particular en los procesos de formación del docente, le corresponde facilitar procesos de reflexión constantes sobre las condiciones propias de vida y el cúmulo de representaciones que el individuo, en el colectivo, hace de la realidad.

El abordaje educativo de la compleja dinámica social no podrá realizarse desde parámetros o técnicas pedagógicas, si éstas no se fundamentan en una visión integradora, articulada, de la sociedad con énfasis en las personas, como seres sociales generadores de cultura, afectividad, ideas...Es este abordaje integrador el norte del programa de formación que a seguir se expondrá en sus bases fundantes.

2.- CONTEXTO DE FORMACIÓN.

Esta reflexión que queremos iniciar se corresponde con un problema que se encuentra hoy más que nunca en el centro no sólo del debate de las ideas, sino de las dramáticas tensiones y heridas provocadas por los acontecimientos que afectan a pueblos, culturas, religiones y Estados



Esta reflexión se corresponde con un problema que se encuentra hoy más que nunca en el centro no sólo del debate de las ideas, sino de las dramáticas tensiones y heridas provocadas por los acontecimientos que afectan a pueblos, culturas, religiones y Estados

A la educación, entonces, le corresponde facilitar procesos de reflexión constantes sobre las condiciones propias de vida y el cúmulo de representaciones que el individuo, en el colectivo, hace de la realidad. Al contactar al otro, la persona enfrenta una conciencia de sí como ser único y diferente y constata la existencia del otro, como ser único y diferente también

Aspectos teóricos a considerar para la formación docente.

En este contexto, la propuesta de formación docente a esbozar atenderá la demanda de profesores concientes de su rol en la definición de las experiencias de enseñanza del sistema educativo venezolano, como parte del conjunto de regulaciones que conforman el marco legal de lo educativo señalado a partir del Proyecto Educativo Nacional (1998), lo cual ha devenido en discusiones de las nuevas leyes de Educación Superior y Orgánica de Educación y la Reforma Curricular, caso UDO.

La Ley Orgánica de Educación vigente en su Artículo 3 establece que a través de la educación el individuo debe ser capaz de participar “activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social... [...] ...y contribuirá con la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente”.

Atendiendo a esta demanda, una propuesta curricular para la formación docente innovadora deberá pensarse para la resolución de los problemas pedagógicos asociados a la equidad, al respeto de la diversidad y a la calidad educativa como cosmovisión, definida ésta en concordancia con criterios históricos conectados primordialmente con la pertinencia social de las instituciones, su impacto en lo social, económico, cultural, político. Una propuesta, entonces, como la que a continuación bosquejaremos, estará marcada por la flexibilidad de la oferta académica y el fortalecimiento de las acciones investigativas, de manera que se potencie la capacidad de los docentes en formación para conocer las particularidades del aula y la escuela, en su contexto específico para atender características e intereses de formación.

La calidad educativa aquí asomada significa un proceso multidimensional ligado al mejoramiento continuo de los procesos académicos y a la profundización de las responsabilidades sociales de la



docencia, que concibe a los objetivos, planes y programas previstos para la formación, como respuestas a los desafíos propios de un mundo crecientemente globalizado y como un reto político, económico, científico, cultural y pedagógico de las instituciones de educación superior, siendo ello inseparable de la capacidad de innovación institucional en el cumplimiento de sus funciones de investigación, docencia y proyección social. Cosmovisión ésta que señala varias implicaciones para la formación docente en las cuales está involucrado el ejercicio del pensamiento crítico, la generación de nuevos conocimientos, de nuevos modelos pedagógicos y de nuevas maneras de responder a sus responsabilidades sociales, culturales, políticas y éticas.

De igual modo se traduce como contribución a la profundización de la democracia, como creación de espacios de generación, transmisión y difusión de conocimientos, de cara al cumplimiento de responsabilidades sociales y, respeto al pluralismo y libertad de cátedra e investigación.

Este es el sentido de formación que se irá esbozando, rescatando el carácter antropológico de todo proceso formativo y recolocando lo humano en el centro de atención. Lo hacemos así por que pensamos que la persona es la gran olvidada dentro de los procesos educativos. La excesiva tecnificación de la profesión docente logró sustraerle al sujeto su papel protagónico.

El programa de formación docente que se propone, parte de constatar el desfase que existe entre el saber pedagógico instituido en el ámbito académico y en las prácticas profesionales frente al carácter complejo e incierto de la realidad. Esta constatación es enfrentada con recursos epistemológicos que nos ofrece la red teórica que se entreteje desde las perspectivas del pensamiento complejo, la teoría crítica y el desarrollo humano, lo que nos ha permitido otorgar un sentido antropológico a la propuesta de formación. Este último elemento devuelve el carácter humano a procesos educativos novedosos para trascender la práctica pedagógica alienada por la tecnificación. El sujeto es protagonista de esa práctica en todos los sentidos posibles.

Con el objetivo de destacar estas teorías para que determinen una cualidad de formación, se subrayan tres dimensiones que otorgan organicidad a la propuesta; estas son las dimensiones: ética, investigativa y práctica. A través de ellas, se lograrán imprimir un carácter dinámico, pertinente, comprometido, al proceso de formación, promoviendo las características de proyecto interdisciplinario, flexible, continuo, contextualizado, transformador... Para dar claridad a estos planteamientos presentamos el Gráfico N° 1, en el cual se esquematiza el proyecto, a saber:

GRAFICO N° 1.-

PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE UNA VISIÓN ANTROPOLÓGICA



Pensamiento Complejo

La Universidad como ámbito de la formación docente constituye uno de los espacios en donde el despliegue de la humanidad se evidencia señalado por la desmesurada multiplicidad y dramático dinamismo que señala la complejidad del mundo actual; en donde lo relacional, lo convivial deberá ser factor dirigido a defender la vida, como premisa incontrovertible de los tiempos por-venir. La educación, en este contexto, se manifiesta como "...vida que debe impregnar los currícula [y] ha de integrar las distintas formas de lo viviente como valor del cual el ser humano es su representación más evolucionada, autocomprensible y autoorganizable" (Donado,2001:100). Así como factor fundamental para comprender esta realidad, surge la noción que Edgar Morín plantea desde el Pensamiento Complejo, la Epistemología de la Complejidad.



Al tratar de acercarnos a este Paradigma Complejo se hace muy útil el mapeado que hace Rigoberto Lanz, quien señala dentro de este paradigma dos vertientes: la conformación de las necesarias plataformas epistémicas y los efectos socio-culturales y ético políticos (Lanz, s/f:10), que el propio Morín plantea como surgido de la necesaria hominización de la ciencia, integrando al hombre pensante; espacio donde la transcomplejidad es magma unificador y el pensamiento débil, que basa su fuerza en su carácter mutable y flexible, enfrentan las pretensiones unificadoras de los variados enfoques cientificistas. (Morin, 2006)

Lanz señala que nos acercamos a una concepción intersticial y nómada del saber, desde un conocer no estructurado, cual rizoma y tiempo discontinuo que desafía lo unitario y teleológico de la dimensión temporal de la modernidad. Todo ello vincula a la formación docente por la que propugnamos con otra idea de razón apostando por la integración con la vida en donde habite la pasión, lo sensible, la poesía, la magia, y se reapropie de lo efímero, lo casual, el azar desde lo lúdico, lo hedonista y la crítica.

En conclusión, desde esa Epistemología de la Complejidad, podemos acercarnos a la Formación Docente como comprensión de lo humano en asociación y en oposición con la naturaleza, dejando de lado el formalismo y la burocratización del pensamiento, acercándonos a una pluralidad de instancias. Lugar que deberá fundamentarse en la existencia de un principio de incertidumbre en la verdad, y que enfrenta el problema de la comunicación de espacios separados por el pensamiento moderno: la razón y lo sensible. El pensamiento complejo se dirige a observar las brechas existentes entre la realidad y la visión que de ella se hace el hombre, para ir a la búsqueda de nuevos equipamientos cognitivos, constituyendo así una reforma del pensamiento; en resumen, vincula el sistema lógico de pensamiento con otro para lograr la unión de saberes, dispersos unos y otros desconocidos.

La complejidad deviene una nueva visión de la formación docente, la llamada reforma del pensamiento, la cual desemboca en el debate con “talante posmoderno” (Lanz, 1998:12) que señala múltiples agendas y orientaciones de todo orden en la búsqueda de transformar la educación dando cabida a las múltiples voces donde lo diverso convive. Ello requiere trascender las famosas declaraciones de intención, para ir a desentrañar desde dónde vemos la formación docente y hacia dónde queremos ir con su transformación. A partir de allí, se plantea el surgimiento del diálogo entre elementos antagónicos, disímiles y diversos; todo ello como esencia de la condición humana, implicando “... la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido;...” (Morin, 1994:144), donde el pensamiento sea capaz de aprehender la unidad y la diversidad, la



continuidad y las rupturas, para acercarnos a la complejidad, la autonomía, la subjetividad, la incertidumbre.

Desarrollo Humano

Desde la visión aquí exhibida, es imprescindible establecer planteamientos hacia el desarrollo del ser humano, para lo cual se hace necesario relacionar la formación del docente con una formulación epistemológica abierta que integra diferentes vectores; privilegiando el reconocimiento de la unidad, la complejidad y diversidad de todo lo que es humano. Para ello deberemos abogar por una Formación Docente hacia la libertad, para la comprensión, en donde se estimulen valores como tolerancia, equidad, aceptación del otro y socialidad; todo lo cual requerirá de un ser humano transformado que pueda enfrentar la avalancha de presiones que desde lo global y lo planetario imponen la publicidad, la competencia, la política.

A partir de aquí, podremos comprender al ser humano involucrado en la formación como una unidad compleja, relacionando así esa fuerza vital propia de la vida, que impregna las relaciones con el impulso transformador y permite oír "...sus propias voces para autenticar sus propias experiencias" (Giroux, 1992:256); expresión ello de la sensibilidad, factor fundamental que favorece la conformación de un ser humano libre, pleno y sano, hacia la búsqueda pedagógica de nuevos tiempos en la educación. Es aquí, que el concepto de sujeto constituye el referente en discusión, sujeto que enseña y que es enseñado, percepción que varía en función de sujetos que interactúan para repensar, decidir, actuar y producir soluciones a sus problemáticas.

Ante ello y desde aquí, aparece ante nuestros ojos la exigencia por imaginar nuevas respuestas, soluciones y alternativas desde una nueva óptica, otras perspectivas y visiones, que involucren ese otro pensamiento con miras a la conquista de una noción otra de humanidad que impacte a la formación desde la conformación del docente como ser humano pleno. Es con ello y solo con ello que podremos aspirar a una Educación para la Formación del Ser Humano.

Teoría Crítica

Otra de las perspectivas desde donde se mira la propuesta de formación que aquí se expone, consiste en partir del desvelamiento de la racionalidad tecno-instrumental que ha marcado las formas de educar



y de representar el mundo; en este sentido, más que concretarse en los aspectos económicos y políticos que dan origen a una determinada manera de hacer en el mundo, se retoma el desfase que existe entre el saber pedagógico y la realidad compleja para construir una posibilidad de formación que haga ruptura epistemológica y axiológica con la cultura moderna y proponga nuevos planteamientos culturales y, por lo tanto, posturas éticas distintas.

Para ello, se retoma de la teoría crítica la noción de investigación social como develamiento de la realidad social y aproximación a esta realidad como un todo complejo a ser interpretado en sus condiciones históricas. En este proceso, se descubre la racionalidad que marca maneras de representar y de generar el imaginario social, y a partir de ese análisis, incorporar el carácter transformador al cual aspira este programa de formación. Así, no se trata sólo de sacar a la luz la naturaleza de las representaciones culturales y su sustrato ideológico, sino de apuntar lo que debe ser transformado, a partir del conocimiento que se genera.

Esta capacidad de crítica reflexiva es lo que aspiramos destacar en el proceso de formación. La crítica como potencia transformadora en la medida que estimula el pensamiento reflexivo para hacer posible otra sociedad mediante prácticas conscientemente movilizadoras y dinámicas. Se encuentra en esta crítica “el único imperativo moral del intelectual, la única vía de escape, y la única construcción racional que no corre el peligro de totalizarse, de convertirse en un dogma.”(Horkheimer, s/f). Manteniendo estas ideas, hacemos eco de las palabras de Kemmis (1988), pues se trata de conseguir “teorías sociales, no sólo en el sentido que reflejan la historia de las sociedades en que aparecen, sino también en el que encierran ideas sobre el cambio social, y en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad.”

Un enfoque de naturaleza crítica busca en procesos autoreflexivos, de intercambio de opiniones, de debate, descubrir las distorsiones que marcan pautas en la práctica educativa y que impiden la comprensión de los hechos. Siendo esto así, se rescata de la teoría crítica su afán por descubrir la racionalidad subyacente y la potencia transformadora de otras prácticas culturales. Es a este tipo de reflexión, teoría-práctica al que convoca la propuesta aquí iniciada.

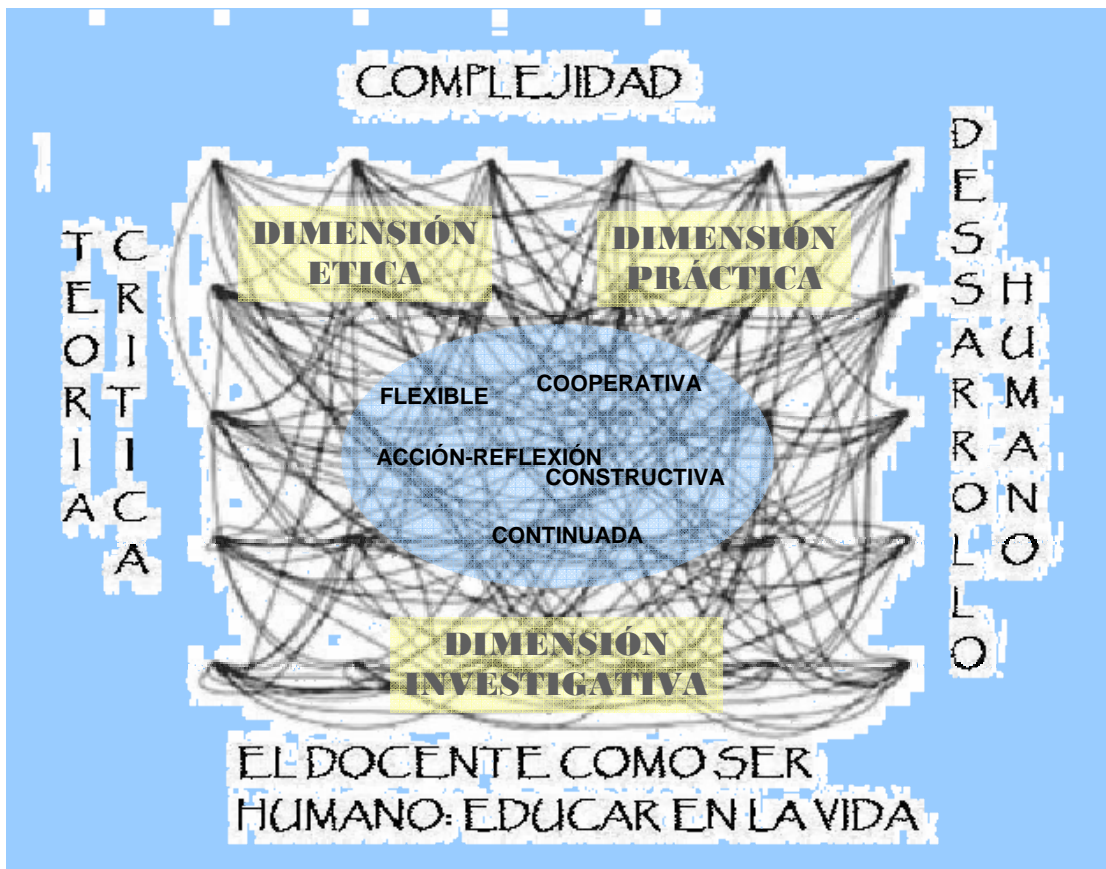
3.- DIMENSIONES ANTROPOLÓGICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Las instituciones educativas de formación docente fundan su pertinencia en la atención a las demandas que la sociedad plantea. Siendo una realidad incierta y compleja no podremos atenderla desde una base curricular prescriptiva que ha olvidado al ser humano y sus múltiples determinaciones. Es por ello que para atender esta realidad, es menester recuperar la visión humana de lo educativo, la cual es vislumbrada como una red curricular que asegura la interrelación de la teoría y la práctica, y que fortalezca en el docente la capacidad de tomar decisiones de manera solidaria con el colectivo al que sirve. Un programa de formación que abra espacios para la incorporación de nuevas ideas y nuevas formas de accionar desde la escuela.

Desde esta óptica, se organizará la propuesta en tres principios rectores, que se entrelazan en una dinámica de múltiples relaciones, que puede ser sintetizada como un red interconectada, para lo cual en aras de una mejor comprensión se presenta el Gráfico N° 2.

GRAFICO N° 2.-

DIMENSIONES ANTROPOLÓGICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE





Dimensión investigativa

Surge a partir de propuestas de investigación-acción que otorguen sentido y fundamenten la práctica pedagógica. Más que enseñar una serie de contenidos que funjan como determinadores de las acciones docentes, se pretende generar un pensamiento totalizador, multidimensional, siempre en construcción, a partir del diálogo con otros investigadores pero sobre todo con la realidad, mediante acciones significativas de investigación. De esta manera los docentes podrán “desarrollar la imaginación social y el coraje cívico que les permita intervenir en su auto formación, en la formación de los otros y en el ciclo socialmente reproductivo de la vida en general” (Giroux, 1990.p.19)

Se alude de esta manera no sólo a la problematización de la realidad, sino a la búsqueda de respuestas a la problemática social, a partir de las acciones educativas. En este sentido, el conocimiento es construido colectivamente mediante un continuo proceso de reflexión, acción y reflexión; cualquier programa de formación deberá crear las condiciones para que esto sea posible. Sólo se aprende a investigar investigando, sería una máxima que definiría el proceso de formación.

Para ello se promoverán unidades curriculares que integren saberes mediante acciones investigativas preferiblemente colectivas, de manera que se constituya en un proceso no sólo de autoformación sino que promueva el aprendizaje de los otros participantes.

El contenido disciplinar en este proceso se transforma dando paso a la interdisciplinariedad, es decir,

El criterio formativo debe permitir...articular las diversas disciplinas en forma integradora (...) Desde cada disciplina hay que salir a confrontar los otros campos del saber, para descubrir que en nuestro caso concreto, hay que asumir la formación como el eje conceptual que nos debe permitir coordinar entre todos la tarea específica (...) Sin desconocer la especificidad de cada disciplina, se trata de identificar lo que nos reúne o nos puede seguir articulando en torno a un proyecto común: el proyecto formativo (Bedoya, s/f: 7).

Esta característica es reforzada mediante la investigación que asume el conocimiento específico cuando éste se entrelaza con otros para la conformación de una red conceptual que respeta la complejidad de la realidad.

La investigación, tal como es referenciada en este trabajo, promueve la socio construcción del conocimiento a partir de un enfoque científico que admite las diversas perspectivas paradigmáticas, pero sobre todo, presta atención a las representaciones de docentes y estudiantes, promoviendo en el



proceso de formación, altas dosis de autonomía. El saber pedagógico, en este contexto, se fortalece desde la práctica reflexiva mediante la “... reconstrucción o recuperación crítica de la acción pedagógica lo que... []... puede contribuir a consolidar el corpus teórico de la pedagogía”. (Díaz Quero, 2006:27), a partir del análisis de situaciones específicas que impactan en la gramática pedagógica. Este espacio de formación construye el saber pedagógico desde las esferas profesional y personal, no como espacios separados, si no como unificación de lo humano en el docente.

En este proceso, es importante destacar que la visión de sujeto educativo es una que evita la “cosificación” del mismo y por el contrario promueve actitudes de responsabilidad frente a la formación de subjetividades. Más que arribar a un “estándar controlado de objetivación –si quieren díganle competencias profesionales- a partir de la asistencia científica de la que provee la Academia” (Martínez Bonafé, 2005.p.4) se pretende, en concordancia con el mismo autor, formar para la autonomía, reconociendo el carácter histórico de cualquier actividad educativa en vista de que ocurre en condiciones políticas, sociales y culturales específicas, que marcan una forma de subjetividad. Este reconocimiento otorgará al docente la energía para transformar, transformándose.

Dimensión práctica

En el ámbito curricular de una propuesta de formación para la Escuela de Humanidades y Educación de la U.D.O., la práctica profesional o práctica Docente, como se le denomina actualmente, debe tener expresión curricular desde el inicio de la carrera, para, a partir de la experiencia organizada en las escuelas, repensar los contenidos específicos de las diferentes unidades curriculares generándose un proceso de retroalimentación teoría-práctica, mediado por acciones investigativas.

Esta mediación considera la realidad educativa como compleja, variable, dinámica, que requieren del carácter reflexivo del docente para la producción de acciones razonadas, teleológica y éticamente coherentes con su visión de mundo

Operacionalmente, y bajo el marco de esta propuesta, esta práctica se organizaría en fases interconectadas entre ellas y al mismo tiempo en vínculo con otras unidades curriculares en una dinámica que le permite al docente en formación analizar experiencias y promover transformaciones tanto en el ámbito personal como en el social. Básicamente se promueve el aprender a aprender para



potenciar actitudes y acciones cónsonas con el carácter ético que distingue a la acción pedagógica, a través de procesos de investigación.

En este contexto, la práctica pedagógica parte de los conocimientos y conceptualizaciones previas de los estudiantes, y se organiza en torno a situaciones de la vida cotidiana en los ámbitos educativos. Ahora bien, más que sustentarse esta práctica en un análisis de la realidad con base a lo que es representado como esperado o no esperado, se soporta sobre la reflexión epistemológica en torno al currículo en sentido lato, al aprendizaje y la enseñanza y sobre el origen histórico de las representaciones que de los conceptos tenemos. De esta manera, la práctica se va transformando en una acción consciente que hurga en el sustrato epistemológico, ontológico y axiológico de las maneras de actuar y representar.

Este quehacer torna el espacio profesional en uno personal. No podemos hablar de formación si no se toca al ser humano en el desarrollo de su potencial reflexivo, a la búsqueda de mayor conciencia, de manera que pueda conectarse con otros seres, con el nicho ecológico que le acoge, y con el carácter sensible de lo humano. A esto nos referiremos en el siguiente aparte.

Con esta base antropológica de la teoría de formación docente, el hombre es el centro que marca la realidad por “su acción, su presencia y su relación con el mundo” (Pereira. 1986.p.69), de tal manera, que la práctica es entendida, entonces, a partir del significado cultural que otorga el hombre a su acción en el mundo. En este tenor, la elaboración de teoría no podrá darse fuera de esa práctica. Lo importante a enfatizar es que ni la teoría ni la práctica, de nuestro interés, se dan por sí mismas en estado “puro”, sino en interrelación la una con la otra. Se trata de generar acción con conciencia.

Dimensión ética

Si entendemos la ética como una teoría de la moral, es decir, como el sistema de representaciones y normas que dictan pauta en la conducta de la persona, entonces, el principal papel de la educación será el de crear las condiciones y estimular la consolidación de sistemas de valores que le permitan vivir en relación respetuosa con los otros. En este proceso de socialización, los valores “surgen como resultado de la comprensión” por lo tanto se asumen personalmente, se interiorizan, “a través de un proceso de construcción personal consciente, contextualizado y argumentable” (Pernas et all., 2002: 114)



No se trata de promover actitudes románticas, sino de crear, en coherencia con lo que hemos venido planteando, las condiciones para que el estudiantado, junto a los docentes, tengan oportunidad de cuestionar constantemente los juicios y opiniones que llevan a las personas a actuar de determinada manera. En este proceso, se analizan las actitudes colectivas pero también las personales, llevando a los individuos a un estado de valoración de la diferencia, de la libertad, y de otros valores que le permitan habitar el planeta en armonía.

En este caso, la ética no forma parte de una disciplina, sino que impregna todo el quehacer escolar, y busca conformar una ciudadanía consciente de sus deberes y derechos, dadas las condiciones históricas que la conforman. Es posible, en estas circunstancias, crear el espacio para la transformación del sistema de valores por la transformación del pensamiento que hemos estado propugnando.

De esta manera se estará fortaleciendo el docente como ser humano al proyectarse en toda su subjetividad, con su bagaje histórico constitutivo, al interactuar con otras subjetividades. La recuperación de valores humanos sólo podrá darse en este marco antropológico de la acción docente.

4.- CONCRECIONES PARA EDUCAR EN LA VIDA: EL DOCENTE Y EL CONTEXTO CULTURAL

Asistimos a un debate que involucra todos los ámbitos de la vida del hombre y que se centra en la crisis del pensamiento mediante la comprensión del hecho educativo determinado por la formación del ser humano desde la vida, para la vida y en el convivir consigo mismo y con otros, en plena libertad, señalando a la autonomía como factor fundamental hacia la conformación de un ser humano satisfecho de sus sentimientos, de su realidad, de sí mismo, en capacidad de dar y recibir amor, de valorarse y valorar al otro, lo cual caracteriza un mundo ideal donde el hombre conviva en paz consigo y con los demás.

Ante este planteamiento se hace necesario trasladar estas reflexiones a la universidad, y a la formación docente que al decir de Téllez se ha constituido en “dispositivo institucional de saber-poder” (Tellez, 1997:10). Por efecto, el desafío de su transformación se plantea imperiosa y, mucho más, al señalar su adecuación a la realidad global vigente. A partir de allí, se hace necesario que la formación docente rompa con esquemas, rutinas y parámetros, para abrirse a la investigación permanente que puede



resultar en nuevos métodos y planteamientos, lo cual, de acuerdo a planteamientos de Lanz, constituye vía interesante dirigida a una “crítica radical del discurso educativo” (Lanz, 1998:12).

Desde allí, la formación docente, deberá dirigirse a la formación del ser humano y señalar el camino a una nueva pedagogía que enfatice en las normas de convivencia social y principios y valores culturales, conjuntamente con las relaciones de interdependencia y cohesión social. Pudiéramos entonces, estar hablando de una Pedagogía de la Vida, para la vida o como señala Krishnamurti (1983), una Pedagogía de la “relación humana, de la comprensión y del Amor”, que exprese una concepción del ser humano como objetivo fundamental de la acción social.

Esta circunstancia queda también evidenciada a través de palabras de Morin, cuando señala que la “educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana” (Morin, 1994:51). Compromiso que se aprecia amplio y complejo, a la vez que señala la defensa a la vida, la convivencia, la conciencia global, la tolerancia, la libertad; en resumen, una educación que debe enrumbarse hacia “...una visión para comprender el mundo, para situarnos en él, para comprendernos mejor nosotros mismos” (Alonso, 1999:65).

La revisión de la decadente noción de humanidad como estimación de unidad biológica de la especie de la cual nos hemos nutrido hasta hoy y que Rigoberto Lanz (1996:60) señala como una “entelequia ideológica”, invitando a su superación, deberá ir al encuentro de una concepción sustentada en la idea del doble principio que señala al humano como ser viviente poniendo su acento, por un lado, en el orden biológico relacionándolo con la vida; y por el otro, con la cultura, pues son las relaciones entre individuos lo que permite la presencia de la cultura y la sociedad.

Ante la concreción de esta nueva visión de formación docente, se podrá aseverar que la educación superior habrá colocado a la persona humana como núcleo de sus preocupaciones y justificación de su quehacer, señalando la instalación en la academia de una concepción nueva de humanismo. Esta formación docente posee su concreción en una propuesta que se relaciona con la educación continuada como formación constante, continua y permanente del docente, éste como intelectual, al ser un intérprete constante del mundo, resemantizándolo y participando en la constitución de una gramática colectiva que refleja ese mundo, permanece en formación pues la realidad histórica demanda actualización. Especialmente cuando se considera que el rol docente como centro del quehacer educativo, y la preeminencia de la clase magistral para la transmisión de conocimiento académico, han perdido su fuerza, entre otras cosas, frente a la presencia de las innovaciones tecnológicas para la



información y la comunicación. En tal escenario, la acción docente se equipara, en términos de responsabilidad, con la de los alumnos quienes fungen un papel relevante en su propio proceso de formación.

En esta dinámica aquí esbozada, la enseñanza es más interactiva en tanto se torna multidireccional. El docente en formación continua aprende en colaboración con sus pares u otras personas, organizando experiencias de aprendizaje mediante proyectos de investigación, potenciada la lectura hipertextual y la posibilidad multimedia que ofrecen las Tic, lo que da espacio para el análisis y la toma de decisiones relacionadas con situaciones contextuales específicas y, por tanto, diversas.

Es en este proceso de aprendizaje constructivista, donde el proceso formativo se desarrolla en contexto real y en actividades colaborativas y colectivas se desarrollan procesos cognitivos de análisis y síntesis de la realidad, dando profundidad al pensamiento en la medida que se contactan otros pensamientos, otras cosmovisiones.

Para efectos orientadores, nos apoyaremos en lo expresado por Díaz Quero (2006:68) sobre el constructivismo como enfoque epistémico que refiere “la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de construcción del conocimiento”, en actividades de reflexión sobre lo experimentado, sobre las representaciones que se activan, y la construcción de nuevas formas de interpretar la realidad a partir de esas experiencias. La interacción entre lo representado y lo experimentado se organiza en procesos de construcción de la representación de mundo a partir de teorías previas. Esta dinámica puede ser fomentada por la escuela a través de actitudes educativas que respeten esta característica autonómica del aprendizaje.

Las Tic, en este programa de formación, sólo tendrán sentido en la medida que consideren “la construcción a partir de la acción y de la construcción misma de la acción” (Quero, ob.cit. p.92) sin embargo, este accionar más allá de la autoconciencia debe darse en contextos cooperativos colectivos, mediante la investigación, para generar espacios de diálogo con el otro y contrastar visiones y soluciones.

Para los procesos investigativos de acción-reflexión sobre la práctica, el conjunto de innovaciones tecnológicas que tan rápidamente ocupan los escenarios juveniles deben ser utilizados por los docentes de manera que atiendan las demandas educativas y la ética teleológica que sobre la educación se promueva.



Un panorama como este demanda también unas instituciones educativas más flexibles en su organización, en las relaciones internas y con el entorno social, otorgando una mayor dinámica y poder innovador a las acciones educativas.

Al referirnos a la flexibilidad, estamos destacando un proceso de apertura de las organizaciones, del currículo, de las actividades para que se favorezca la interacción de los saberes (científicos o no) que conforman el currículo escolar, en sus diferentes acepciones, de manera que se interrelacione el saber, el hacer, el convivir, el ser y el emprender (PRELAC, 2002). Esto implica una alta cuota de relación teoría-práctica y de responsabilidad en la toma de decisiones colectivas sobre las formas de organización, de selección de contenidos, secuencias y modos de trabajar.

El cambio organizativo más importante que sufre un programa de formación docente como el que se ha venido sustentando consiste en el descentramiento de imaginario disciplinar para dar paso a uno centrado en problemas, donde las fronteras de las disciplinas se desdibujan al subordinarse a un objeto de investigación, permitiendo el diálogo entre los saberes disciplinares. Se rompe también de esta manera con las jerarquías que se han construido entre las ciencias y “sus” especialidades.

Así, la selección de los contenidos se torna más flexible cuando los criterios se relacionan con aspectos relevantes de la ciencia, tecnología y cultura moderna, con las interacciones entre conocimiento general y especializado, las demandas profesionales más abiertas a lo innovador, las nuevas formas de producción del conocimiento y su capacidad de integración en los diferentes campos prácticos.

La propuesta de trabajo también se transforma, retomando el espacio de formación con los pares, donde el conjunto de docentes y estudiantes forman equipos de trabajo para investigar la realidad formativa, atendiendo a necesidades individuales y colectivas, centradas en líneas de investigación. Esta es la intención de formación continua y permanente a la que hemos hecho ya referencia.

E.- REFLEXIONES FINALES:

**“No se pueden reformar las instituciones
sin haber reformado previamente las mentes,
pero no se pueden reformar las mentes
si no se reforman previamente las instituciones.”**



Es necesario señalar en estos instantes que una propuesta de este tenor debe ser, por respeto a su naturaleza, debatida en el colectivo de manera que maduren sus ideas y se concreten en los espacios formativos. La universidad asoma como espacio de formación académica puesto que experimenta en estos momentos los difíciles tiempos del “alumbramiento” curricular; es este ejercicio, por tanto, una contribución para poner en escena y contribuir a la discusión del sentido de la reforma. Pero no podemos permanecer circunscritos al espacio universitario. La formación de los docentes se da sobre todo en la práctica escolar y es en ella que debe impregnarse de las múltiples visiones que la situación despliega. Son los maestros quienes deben interpelar ideas como estas y visualizar la práctica pedagógica en toda la dimensión humana que contiene. Son ellos quienes al final, en diálogo permanente, podrán hacer juicios a partir de reflexiones y transformar los espacios de formación. Sus alumnos se forman al mismo tiempo que él se forma, en un ciclo de vida sin fin. O al menos así lo esperamos.

Referencias

- FREIRE P. (1996) **Pedagogía de la Autonomía**. Siglo XXI. México.
- CONGRESO DE LA REPUBLICA DE VENEZUELA. (1980) Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 2.635 de fecha 28 de julio de 1980.
- DONADO TOLOSA, A. (2001) **La Manzana Pedagógica**. CERPE-SIPAL. Epsilon Libros. Caracas, p.100.
- LANZ, R. (s/f) **En verdad la Universidad no se reforma**. En La Universidad se Reforma III.
- MORIN, EDGAR (2006). **La epistemología de la complejidad**. Gazeta de Antropología N° 20, 2004 Texto 20-02. En http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- LANZ, RIGOBERTO (1998) **La Educación que viene: miradas desde la posmodernidad**. Relea N° 5. UCV-CIPOST-FACES. Caracas.
- MORIN, E. (1994) **Introducción al pensamiento Complejo**. Editorial Gedisa, España.
- GIROUX, H. (1992) **Teoría y Práctica en Educación**. Siglo XXI, México.
- HORKHEIMER en artículo sobre la Escuela de Frankfurt en www.boulesis.com. Consultado el 4 de diciembre de 2006.



KEMMIS, S. (1988), "El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción" Madrid: Morata, p. 45, en <http://educritica.idoneos.com/index.php/335283> consultado el 4 de diciembre de 2006.

GIROUX, H. (1990) **Los profesores como intelectuales**. Paidós. Madrid, España.

BEDOYA J. I. (s/f) Transformación curricular. Organización e integración de los contenidos. Disponible en: <http://www.udea.com/comunicaciones/debates/bedoya.html> [consulta: 23 de noviembre 2002]

DÍAZ QUERO, V. (2006) **Construcción del saber pedagógico**. San Cristóbal, Venezuela
MARTÍNEZ BONAFÉ J. La formación del profesorado y el discurso de las competencias.
XI Congreso Internacional de formación del profesorado: Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, febrero 2005.

PEREIRA, O. **O que é teoria**. Edit. Brasiliense. Brasil.

PERNAS, M; ORTÍZ, M; MENÉNDEZ, A. (2002) **Consideraciones sobre la formación ética de los estudiantes de medicina**. Rev. Cubana Educ. Medica Superior 2002; 16(2):113

TÉLLEZ, MAGALDI (1997) **Sobre el Carácter de la crisis Actual de la Universidad. ¿Qué es lo que está en crisis?** CIPOST-UCV-FACES, Caracas.

LANZ, RIGOBERTO (1998) **La Educación que viene: miradas desde la posmodernidad**. Relea N° 5. UCV-CIPOST-FACES. Caracas.

KRISHNAMURTI, J. en Educando al Educador (1983) Orión, México:10. Citado por Colom, A.J. y Mélich, J.-C. (1995) Después de la Modernidad. Nuevas Filosofías de la educación Paidós, México: 153.

MORIN, E. (1994) **Introducción al pensamiento Complejo**. Editorial Gedisa, España.

ALONSO CONCHIERO, ANTONIO. (1999) **Educación para el futuro. En Educación en el siglo XXI**. Fernando Solana (Comp). Editorial Limusa. México, p.65.

LANZ, R. (1996) **¿El Fin del Sujeto?** ULA-UCV-FACES, Barinas.

DÍAZ QUERO, V. (2006) **Construcción del saber pedagógico**. San Cristóbal, Venezuela

DÍAZ QUERO, V. (2006) **Construcción del saber pedagógico**. San Cristóbal, Venezuela



UNESCO (2002) Proyecto PRELAC. En www.unesco.cl/esp/prelac/index.act. Consultado en noviembre 2006.

CURRICULUM VITAE

MARIA TERESA ORTEGA

Licenciada en Educación Preescolar. Universidad Nacional Abierta. Ha trabajado en la UGMA, el IUTIRLA-Cumaná y en la U.N.A., en niveles de pre y postgrado. Especialista y Magister en Educación mención Currículum de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho. Asesora de preescolar en U.N.A Centro Local Sucre. Culminando el Doctorado en Educación de la Universidad de Oriente. Pertenece al grupo de Investigación EVALPOST, de evaluación de postgrados. Co-editora de la revista arbitrada del Doctorado en Educación de la U.D.O.” Anverso y Reverso”. Responsable de las páginas Web de la Unidad Académica de la U.N.A. y del grupo Evalpost.

NADIMA SALMASI

Licenciada en Educación Mención Inglés: Universidad de Oriente-Sucre. Especialista en Psicología Escolar y del Aprendizaje: Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil. Maestría en Educación Mención Investigación Educativa. Universidad de Carabobo. Profesora de Didáctica Especial del Inglés y de Prácticas Docentes. Culminando estudios en el Doctorado en Educación de la Universidad de Oriente: investiga la relación entre Educación y Nuevas Tecnologías. Pertenece al grupo de Investigación de la U.D.O-Sucre EVALPOST, para la evaluación de programas de postgrado. Co-editora de la revista arbitrada del Doctorado en Educación de la U.D.O. “Anverso y Reverso”. Co-responsable de la página Web del grupo Evalpost.

AGUSTIN MARTINEZ

Licenciado en Educación Mención Inglés. Universidad de Oriente-Sucre. Especialista en Docencia UPEL-Maturín. Maestría en Administración de la Educación Superior. UPEL-Maturín. Profesor de Inglés Universidad de Oriente-Monagas. Culminando estudios en el Doctorado en Educación de la Universidad de Oriente: investiga sobre Formación Docente. Investigador Activo I. Consejo de Investigación de la UDO. Responsable de la página WEB del Doctorado en Educación de la UDO. Co-editor de la revista arbitrada del Doctorado en Educación de la U.D.O. “Anverso y Reverso”