

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC.

Doctorado en Pensamiento Complejo

Re-significar la formación docente desde la práctica del formador

Tesis en opción al título de Doctora en Pensamiento Complejo

Por

Autora: Mag. Virginia Gonfiantini

**México,
31 de julio de 2013**

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC.

Doctorado en Pensamiento Complejo

**Re-significar la formación docente desde la práctica del
formador**

Tesis en opción al título de Doctora en Pensamiento Complejo

Por

Autora: Mg. Virginia Gonfiantini

Tutores: Dr. Nicolás Malinowski

Dr. Carlos Jesús Delgado Díaz

México,

31 de julio de 2013

Dedicatoria

A Miguel, mi esposo,
a mis hijos Isidro y Candelaria,
a mis padres,
a mis maestros Carlos, Nicolás y Edgar,
a Elvira, mi amiga caminante
porque son el argumento más fuerte para seguir formando sin mutilar...
conociendo sin fragmentar...
aprendiendo a navegar en un océano de incertidumbres
a través de archipiélagos de certezas.

Síntesis

En los albores de la modernidad, la escuela recibió un claro mandato respecto a su función social: formar para el trabajo, la cohesión, la movilidad social y la construcción de la nacionalidad y del Estado moderno. Hoy tal mandato está cuestionado, en tanto se duda sobre la posibilidad de trabajo para todos y se plantea la necesidad de rápidas y profundas transformaciones en las formas y calidad del mismo. En ese mismo contexto, surgen signos de fragmentación social e insuficientes respuestas de la educación para garantizar la movilidad social ascendente responsabilizándola de problemas que van más allá de su quehacer. En forma convergente, la irrupción de los fenómenos de globalización y reivindicación de identidades sociales, desintegran la construcción de un imaginario nacional, alejándose del momento fundacional del sistema educativo (Tiramonti, 1997). Frente a tal situación, los educadores y la formación docente quedan “a la intemperie”, sin herramientas para encontrar una alternativa. En ese escenario –donde la señal epocal es la crisis en todas las dimensiones sociales, políticas, culturales, sanitarias y económicas a nivel planetario- es indispensable pensar en la formación docente (no otra), desde una praxis compleja.

¿Qué implica re-significar la formación docente? Simplemente, intentar apropiarnos de nuestra profesión y vocación. Es decir, desentrañar ese vasto campo para generar herramientas que nos permitan ser responsables de nuestros actos a la vez que transformadores.

En síntesis, recuperar la reflexión de las prácticas pedagógicas para evitar el activismo sin sentido, motivado únicamente por el afán de obtener resultados (aprobados y acreditables), cumplir una función (transmitir contenidos) o mantener ocupados a los alumnos para que no causen molestias (disciplinar). Ello implica introducir a esta formación en el contexto de las habilidades y competencias del siglo XXI, con una firme impronta que permita la creatividad y la innovación, el pensamiento crítico, la autonomía y el respeto a la diversidad. Su arista compleja y dialógica, es la que permitirá asumir la necesidad de una formación continua.

Índice

Introducción	1
Un paso inicial: observar la práctica.....	3
Diseño de la investigación.....	7
Instrumentos de observación.....	7
La complejidad del fenómeno de la observación.....	9
Capítulo 1	13
Del extrañamiento del horizonte socio político de la formación docente	13
1.1. El advenimiento de la modernidad: la clásica sociedad segura	15
1.2. Crisis de la modernidad clásica. El surgimiento de la "otra" modernidad (líquida)	17
1.3. Nuevas paradojas: Comunicación y encierro	20
1.3.1. La globalización se dice de muchas maneras.....	21
1.4. Planteo del escenario político: de reformas del Estado y de reformas de la escuela.....	23
1.4.1. La institucionalización de la formación docente argentina	24
1.4.2. Conformación del cuerpo magisterial	26
1.4.3. El oficio de enseñar: vocación, profesión y trabajo. Definición social del maestro	26
1.4.4. Formación de docentes: un enfoque complejo.....	30
1.4.5. ¿Qué necesita saber un maestro?.....	31
1.5. Ecologizar la formación docente: escenarios glocales.....	33
Capítulo 2	38
Del Extrañamiento de la Educación	38
2.1. Sociedad industrializada y nuevos ámbitos educativos	39
2.1.1. La institucionalización de la escuela	40
2.2. Necesidad de educar a un nuevo tipo de ciudadano	43

2.3. Entonces, ¿para qué educar?	45
2.4. ¿Cómo se concreta este ideal en educación?	49
2.5. Los desafíos de la educación hoy	51
Capítulo 3	55
Del extrañamiento de la formación docente	55
3.1. La complejidad de la formación docente	55
3.1.1. Acerca de las tradiciones de la formación.	60
3.1.2. Un paso adelante.....	62
3.1.3. Recapitulemos	63
3.2. Del currículo disciplinar al currículo por competencias	64
3.2.1. Historizando... de teorías curriculares	65
3.2.2. Tiempo de definiciones: de lo complejo y de lo simple... ..	75
3.2.2.1. El devenir histórico trae aparejado el devenir del pensamiento. Tiempo de definiciones de disciplinas, de interdisciplinas, de transdisciplinas.	77
Capítulo 4	82
De la complejidad de las competencias	82
4.1. Competencias y formación docente.....	87
4.2. ¿Cómo se definirían las competencias desde el pensamiento complejo?.....	94
4.3. De teorías y práctica	96
4.3.1. De procesos de enseñanza y aprendizaje.....	96
4.4. De metodologías para la formación en competencias	99
4.5. De la evaluación de competencias	101
4.5.1. Propuestas prácticas para evaluar competencias.....	102
Capítulo 5	107
Respuestas para resucitar “la misión del enseñante”	107
5.1. Una escena de quiebre	109
5.2. Espacio y tiempo. Nuevo <i>kairós</i> educativo	113
5.3. Comunidades de aprendizaje.....	115
Conclusión	117

Reflexiones recursivas a diálogos de saberes. Re-aprehendiendo la práctica desde la complejidad de las competencias	117
Recomendaciones	121
Referencias	122
Bibliografía de la Doctorante	131
Cursos dictados y conferencias	132
Glosario	133
Anexos	139
Instrumento de observación y propuesta de autoevaluación	140

Índice de gráficos

(Todos los gráficos son de elaboración propia)

Gráfico 1: Situación de la estructura metodológica	6
Gráfico 2: Proceso espiralado de investigación	9
Gráfico 3: Principios de la modernidad y de la modernidad tardía	16
Gráfico 4: Organización del conocimiento y el saber, según Habermas	29
Gráfico 5: Pensar desde otro lugar	29
Gráfico 6: Educación personalizada	46
Gráfico 7: Teoría Curricular Formativa	66
Gráfico 8: Teoría Curricular Tecnista	66
Gráfico 9: Teoría Curricular Práctica	67
Gráfico 10 Teoría Curricular Crítica	68
Gráfico 11: Pistas para revisar los contenidos de la Formación Docente	88
Gráfico 12: Articulado de competencias	89
Gráfico 13: Formación por competencias	98
Gráfico 14: Formación por competencias. Binomio Enseñanza y aprendizaje	99
Gráfico 15: Evaluación desde una perspectiva compleja	103
Gráfico 16: Entre el pensar y el hacer. Una práctica disociada	108
Gráfico 17: Nueva categoría de análisis. Proceso de re-aprehender	110
Gráfico 18 AULA-MENTE-SOCIAL. Espacio y tiempo para re-aprehender por competencias	112
Gráfico 19: Comunidad de aprendizaje	116

Introducción

En los albores de la modernidad, la escuela recibió un claro mandato respecto a su función social. No quedaban dudas sobre *la tarea de formar para el trabajo, la cohesión, la movilidad social y la construcción de la nacionalidad y del Estado moderno*. Hoy tal mandato está cuestionado. Por un lado, aún aparecen voces anunciando que no habrá trabajo para todos (Rifkin, 1996) y por otro, que los cambios propios de la nueva realidad socioeconómica obligarán a rápidas y profundas transformaciones en las formas y calidad del mismo (Sennett, 2000). En ese mismo contexto, se enfrentan signos de fragmentación social y una insuficiente respuesta de la educación para garantizar la movilidad social ascendente que todos deseamos, responsabilizándose a la educación de problemas que van más allá de su quehacer. En forma convergente, la irrupción de los fenómenos de globalización y reivindicación de identidades sociales, desintegran la construcción de un imaginario nacional, alejándose del momento fundacional del sistema educativo (Tiramonti, 1997). Frente a tal situación, los maestros y la formación docente quedan “a la intemperie”, sin herramientas para encontrar una alternativa. Cabe preguntarnos entonces ¿cuándo se nos hizo “extraño el horizonte educativo”?, ¿cuándo la educación y la formación docente que eran objetos que ocupaban nuestro horizonte profesional, es decir que nos eran familiares, se volvieron extraños? El filósofo mexicano Leopoldo Zea (1967) dice que toda filosofía se inicia en épocas de crisis históricas. “La filosofía surge cuando el horizonte mismo se presenta como extraño. Cuando ya no sabemos qué es ese horizonte. Cuando se pierde este horizonte se pierde al mundo, se pierde la totalidad” (p.19) En esta misma línea Morin (2001) nos dice que “si es cierto que, en nuestra época, todo está en crisis, la crisis concierne no menos profundamente a los principios y estructuras de nuestro conocimiento, que nos impiden percibir y concebir la complejidad de lo real, es decir, también la complejidad de nuestra época y la complejidad del problema del conocimiento”. Bien podemos decir entonces, que existe un horizonte para cada individuo, conformado por el conjunto de cosas que son familiares. Si -en ese horizonte- aparece algún objeto que no encuentra su lugar, será extraño y problemático y sólo

cuando logre el color y calor de lo propio, de lo personal, perderá esa cualidad hostil. Desde esta perspectiva nos planteamos la existencia de un horizonte personal, profesional, nacional y epocal con problemas propios. Comprendemos que cada época siente extrañeza por ciertos objetos que se les presenta como fuera del mundo que le es familiar. Estos objetos son los que se transformarán en sus problemas.

Llegado este momento debemos definir qué entendemos por horizonte. Zubiri (1933), retomado por Zea, dice que horizonte es el todo de las cosas familiares, el *todo* desde el cual se ve cada objeto en particular. Las cosas extrañas son las que no caben dentro de este todo familiar llamado horizonte. Este horizonte es un lugar limitado y sus límites los pone el conjunto de cosas que nos es familiar. En la misma forma, cuando una época ha perdido su horizonte ha perdido todo. Esta pérdida de horizonte de época es la que conocemos como crisis de una cultura. Es la pérdida de la totalidad, pero ¿qué es la totalidad? Zea, explica que el horizonte de la totalidad no se ve, pero sí se ven las cosas que se encuentran en él. A semeja el horizonte a las categorías kantianas, pero a diferencia de éstas que son permanentes, el horizonte de la totalidad no lo es, es cambio, es devenir. Ahora bien, aunque el horizonte de la totalidad está en crisis, no por eso deja de existir el horizonte, este horizonte es la crisis misma. En el horizonte de la crisis están las cosas en crisis. La solución que se dé a esta crisis será dada desde el punto de vista del horizonte en crisis. La extrañeza de la totalidad surge en la historia en épocas de crisis. En estas épocas cambia el sentido de las cosas, es decir, cambia el horizonte de las cosas, el orden en que esas cosas se encuentran. Una vez que el horizonte familiar ha hecho crisis, se comienza a auto-eco-re-organizar en un nuevo orden de la totalidad. No es extraño que dentro de este nuevo horizonte lo que fueron soluciones se conviertan en problemas, lo que era familiar en extraño. Siguiendo este razonamiento de Zea y en la misma sintonía que Morin, los problemas y soluciones son históricos, es decir, son problemas y soluciones de un determinado horizonte de la totalidad en un espacio y en un tiempo.

Nos repetimos, ¿cuándo la formación docente se nos volvió extraña al no corresponderse con el horizonte de nuestra época? La respuesta sobreviene cuando el horizonte de la totalidad está en crisis. La extrañeza de la totalidad, la extrañeza de

los objetos en nuestro horizonte, está dada por la crisis. En ese momento cambia el horizonte de las cosas, el orden en que esas cosas se encuentran. En términos morinianos, es un problema de "recursividad". Es interesante, instalar un "*primer diálogo*" entre Zea y Morin, ya que "caminaron" el mismo camino y "se interesaron" por las mismas problemáticas. Por ello, destacamos en la filosofía de Zea su preocupación por el hombre y la historia, "la esencia de lo humano, aquello por lo cual un hombre es un hombre, es la historia. El hombre es un ente histórico; es decir, un ente cuya esencia es el cambio" (1975, p. 38). Concomitantemente, toda la obra de Morin versa sobre el hombre, la historia y el espacio, las crisis individuales, mundiales y planetarias, la educación, las esperanzas y los valores y la preparación de la metamorfosis que necesitamos para *cambiar de vía*. Cabe pues, pensar en la formación docente complejizándola, instalando un *diálogo de saberes*, que implica la reforma del pensamiento y la reforma de la educación. En esta tensión (¿acaso no estamos atravesando una de las mayores crisis sociales, políticas, culturales, sanitarias y económicas a nivel planetario, como nunca antes vista?), las cosas, los objetos, deben encontrar su lugar en el nuevo horizonte y aquello que no se perciba como familiar, se presentará como extraño y será objeto de problema mientras no se lo asuma, en la búsqueda de una respuesta, que le dé encarnadura cotidiana. Pretendemos una reflexión para *apropiarnos de nuestra profesión y vocación*; para comenzar a desentrañar el vasto campo de la formación docente y generar herramientas que nos permitan ser responsables de nuestros actos, conscientes y responsables, a la vez que transformadores. En tal caso hemos de considerar tanto los distintos acercamientos discursivos que nos proponen y proponemos como nuestro compromiso con el grupo de personas que –como educadores- caminamos a diario para mantener coherencia y claridad a la hora de explicitar las propias concepciones de la cultura, del hombre y de la política, para que la urdimbre de voces que surjan pueda traducirse en diálogo.

Un paso inicial: observar la práctica.

Anijovich (2009) retoma un texto de 1974 de Argyris y Schön, en cuanto a la relación entre "teorías en uso" y "teorías adoptadas", al plantear que las personas poseen mapas mentales con respecto a cómo actuar en situaciones particulares, lo cual deter-

mina la manera que ellos planean, aplican y revisan sus acciones. Dichos mapas regulan las acciones de las personas más que las teorías de las que dicen disponer explícitamente. Sugiere que los individuos cuentan con dos teorías de la acción que no se oponen, sino que se implican. La distinción que puede hacerse entre ambas es que unas están implícitas en lo que hacemos y otras se ponen en juego al hablar de nuestras acciones a otros, es decir, pueden conceptualizarse y verbalizarse. Aquellas implícitas se denominan “teorías en uso”. Estas teorías gobiernan nuestras conductas y tienden a ser estructuras tácitas. Al explicar mediante la palabra qué es lo que resulta conveniente hacer en determinada circunstancia o lo que pensamos que debería hacerse, nos estamos refiriendo a las llamadas “teorías adoptadas”. Cuando se le pregunta a alguien por qué actuó de cierta manera en una situación, la respuesta que da por lo general es su teoría adoptada de la acción para ese contexto. Esta es la teoría a la que él obedece y la que, cuando se le requiere, comunica a otros. Sin embargo, la teoría que efectivamente gobierna sus acciones es la teoría en uso. Aprender a “reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los *habitus*, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones” (Perrenoud, 2004, p. 50). Pero, además, la reflexión será más elaborada, crítica y con mayor capacidad de generar cambios en las acciones del docente si es capaz de mirar su práctica a la luz de lecturas y marcos de referencia teóricos que le permitan enriquecer sus hipótesis de trabajo, fundarlas y volver a probar sus estrategias de acción en una nueva situación. Los procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza, afirma Anijovich, no son sencillos, porque implican un compromiso activo del docente, un análisis profundo de sus prácticas contextualizadas, una disposición a tomar conciencia y la posibilidad de dar cuenta de aspectos desconocidos o no deseados de sí mismo, y la necesidad de realizar un trabajo con otros. Por todas estas razones, algunos estudios e investigaciones consultadas resaltan los problemas u obstáculos que podemos encontrar en los dispositivos reflexivos de formación. A continuación los enunciaremos sintéticamente:

- ❖ Los docentes necesitan tiempo y oportunidad para que la reflexión ocurra y se convierta en un modo de trabajo y no en un ritual.

- ❖ La falta de orientación respecto a qué es reflexionar hace que aparezca como una propuesta difusa, demasiado amplia, abriendo opciones para algunos y produciendo parálisis en otros.
- ❖ Las reacciones posibles a las demandas de reflexión requieren cierta atención de parte de los formadores.
- ❖ Hacer explícito un proceso de reflexión, reconociendo debilidades, dudas, incertidumbres, aspectos personales de la vida profesional dentro de una institución suele vivirse como algo riesgoso, debido a que suele asociarse con la evaluación de desempeño.

Ciertamente se justifica afrontar el desafío de re-significar la formación docente desde la práctica del formador más allá de las dificultades señaladas, puesto que la reflexión es, esencialmente, una dimensión que se encuentra en el núcleo de esa formación y no un mero cliché o un término de moda. Y re-significar la formación docente desde la práctica del formador, basada en competencias implica:

- ❖ Una formación docente compleja, es decir, re-pensar el currículo y la práctica del formador desde la inter-pluri-transdisciplina, ya que en la vida profesional el sujeto además de un conocimiento disciplinar necesita "articular saberes", procedimientos y habilidades provenientes de diversos campos del saber;
- ❖ re-venir los modelos de enseñanza (Gimeno y Pérez Gómez, 1992);
- ❖ incorporar de manera real, la práctica del formador, en ambientes de aprendizajes escolares significativos. (En este sentido se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños).
Por ende,
 - El reto del enfoque por competencias en la formación docente en general y en la práctica áulica del formador en particular, es enorme.
 - El reto del enfoque por competencias nos pide explorar, revisar, desvelar y re-significar las dimensiones pedagógicas (curriculares, didácticas y metacognitivas), sociales (contextuales) y psicológicas (teorías del aprendizaje) sobre el sentido del aprendizaje escolar (léase re-

significar el modelo de enseñanza), que en Argentina la mayoría de los autores y reformas, sencillamente lo omiten o lo desconocen.

Desde esta perspectiva planteamos una estructura metodológica (Gráfico 1) a partir de pensar en términos relacionales (Bourdieu y Wacquant, 1995, pp.170 y ss) y “construir” una imagen que reflejase la realidad que investigamos, acercándonos desde un instrumento de observación que recuperase los rasgos pertinentes de una práctica compleja. (Anexos).

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA Re-fundar la práctica del sujeto pedagógico docente desde el horizonte complejo de las competencias.	ESTUDIO DE CASO Instituto de Formación Docente, en Arroyo Seco, Sta. Fe. Argentina
	HIPÓTESIS Re-fundar la práctica del sujeto pedagógico docente desde el horizonte complejo de las competencias requiere re- visar, des-velar y re-significar las dimensiones pedagógicas (curriculares, didácticas y metacognitivas), sociales (contextuales) y psicológicas (teorías del aprendizaje) sobre el sentido del aprendizaje escolar significativo.
	OBJETIVO GENERAL - Reflexionar críticamente sobre la práctica del sujeto pedagógico docente.
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS - Indagar acerca de las articulaciones entre la práctica del sujeto pedagógico docente y la construcción de las competencias profesionales. - Explorar la relación entre el análisis reflexivo de las prácticas y la construcción del sujeto pedagógico docente a partir de la implementación de diversos dispositivos de análisis teóricos y prácticos. - Elaborar una propuesta compleja de los modelos de enseñanza y aprendizaje, articulando los saberes y las competencias desde la inter-pluri-transdisciplina.

Gráfico 1: Situación de la estructura metodológica

Diseño de la investigación

Para comenzar nuestro trabajo de investigación, en primer momento debimos rastrear los antecedentes y alcance de los estudios realizados que nos implicó determinar fuentes bibliográficas (libros, entrevistas, revistas especializadas, páginas web académicas, conferencias, etc.); reforzar el marco teórico-conceptual desde el enfoque de la complejidad, para comprender la realidad particular y su influencia en la práctica; planificar la metodología, considerando que tratamos de captar el nudo central, elementos claves, lógicas y reglas implícitas y explícitas. Desde esta perspectiva trabajamos a partir de un esquema abierto de indagación que necesariamente se fue refinando, puntualizando o ampliando según se complejizaba la situación. De allí la importancia que le dimos a los referentes, en cuanto aproximación documental y bibliográfica respecto a la práctica docente. Al integrar reflexiones, enfoques, puntos de vista, teorías, estrategias metodológicas, intentamos un análisis sincrónico respecto a las actuales teorías, modelos y tendencias que sirven para comprender hoy esta problemática, pero sin desconocer el análisis diacrónico o histórico que nos permitió ver cómo evolucionó la reflexión en torno al objeto de estudio (Cifuentes Gil, 2011).

Instrumentos de observación

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos (Freire, 1999, p.93)

La reflexividad en tanto proceso de reflexión sobre uno mismo, es una cualidad esencial del hombre como ser individual y social. Así buscamos abordar desde esta perspectiva, la práctica pedagógica y los procesos que se llevan a cabo -de modo intencionado- en programas de formación docente para quienes están en actividad, a fin de traer a la conciencia la propia práctica (individual) y en ocasiones la práctica junto con los otros (colectiva).

Es válido precisar que la práctica reflexiva se inscribe como una estrategia para potenciar niveles más altos de conciencia que permite develar el pensamiento, las acciones y las condiciones sociales en que se desarrolla esta actividad. Entonces, partimos de señalar que entendemos por práctica (*praxis*, es decir actividad teórico-práctica) al sistema de acciones educativas conscientes e intencionadas, que ocurren en un espacio y tiempo determinados de interacción en los que educadores y educandos recrean significados. Tales acciones -además de ser animadas por la intención del actor- son portadoras de símbolos culturales, generados por teorías y conocimientos acumulados a lo largo de nuestra historia personal y social. Por ende, es un evento cargado de subjetividad que requiere ser develado para llegar a la reflexión.

Por ello, el propósito de la práctica reflexiva es alcanzar un grado de conciencia sobre actividades muchas veces rutinizadas, a partir de esquemas previamente contruidos y experimentados (Giddens 1995, 2002) y de marcos simbólicos de actuación en los que el docente está inserto (Bourdieu, 1997). Nuestra propuesta de observar la práctica desde una perspectiva reflexiva -en la que resaltan autores como Dewey (1993), Fullan (2002), Perrenoud (2004)- es piedra angular para revisarla y modificarla, en tanto enlaza tanto la consideración de las creencias y razones como la deliberación de sus consecuencias y requiere características que deben fortalecerse:

- Mente abierta, capaz de escuchar puntos de vista divergentes, alternativas, fortalezas y limitaciones.
- Responsabilidad ante los propios actos, los efectos de la enseñanza sobre el desarrollo y las oportunidades de futuro para los estudiantes.

Para registrar el suceder de la investigación, recurrimos a planillas de observación, diarios de prácticas y guías de autoevaluación de acuerdo a las exigencias surgidas de la revisión y reflexión del material que conformó la recolección de datos y el trabajo de campo.

La complejidad del fenómeno de la observación

Observar con atención significa concentrar selectivamente la mirada y cómo ocurre en toda selección, dejar muchas cosas fuera del foco. Por ello, la intencionalidad fue una de las características más relevantes de este proceso en cuanto delimitó la función y precisó los aspectos elegidos. Optamos por una observación transversal, buscando la información sobre un momento dado, para lograr un paneo de diferentes situaciones, identificando datos contextuales. Consideramos que los estudios transversales realizados a la vez con varias realidades y muestras equivalentes compartiendo características similares, nos permitirían obtener conclusiones más precisas para aumentar la posibilidad de generalizarlas a un mayor número de casos. Así observamos a la vez y con instrumentos determinados, a nuestros pares docentes en su ambiente de trabajo, logrando información de importancia. Este aspecto implicó tres momentos: de preparación, de la observación propiamente dicha y de análisis posterior a la observación. Para tomar notas de campo, partimos de una información detallada y precisa. A la hora de analizar la información recabada, utilizamos la comparación de registros: semejanzas y diferencias; quién o qué centró cada registro; implicancias de la experiencia de los registros propios; etc. puesto que nuestra propuesta se basaba en un proceso espiralado (Gráfico 2) que implicaba:



Gráfico 2: Proceso espiralado de investigación

La recuperación contextualizada de la práctica, fundamental en el área de educación, requiere que nos ubiquemos en la preocupación por recuperar –desde el interior- los grandes interrogantes que plantea para comprender la complejidad de las relaciones en instituciones peculiares, que crean, reproducen y transforman estructuras, a partir del punto de vista de los actores sociales involucrados. En esta búsqueda sin conclusiones definitivas, con total conciencia de lo inacabado, intentamos retratar la realidad.

De esta manera, en el capítulo uno, situamos el tema de estudio en el horizonte sociopolítico, al considerar que la formación docente se desarrolla dentro de un ámbito institucional, fuertemente debilitado en la postmodernidad. Así se inscribe en el paradójico contexto de formarse en un dispositivo que busca su razón de ser, para continuar dentro de él formando nuevas generaciones. Desde allí, ubicamos una mirada retrospectiva para comprender el presente y pensar el futuro: si el oficio de enseñar es el resultado del desarrollo socio-histórico-político-cultural y económico con innumerables transformaciones, debimos rastrear la institucionalización de la formación docente en Argentina y los presupuestos que marcaron las diversas etapas de reformas, para alcanzar en ese proceso (vocación, profesión, trabajo) una definición social del maestro.

En el capítulo dos, puesto que el contenido de nuestro pensamiento es el reflejo del contexto cultural y social, profundizamos el extrañamiento de la educación, dados los nuevos ámbitos educativos. El interrogante de base -para qué y por qué educamos hoy- nos llevó a cruzar algunos ejes: la cuestión gnoseológica (cuál es el conocimiento), la cuestión metodológica (cómo se produce) y la cuestión axiológica (cuál es su valor), con el deseo de generar vasos comunicantes. Desde Freire a Morin educar para liberar implica educar en la complejidad y ello significa, dotar de sentido a las instituciones educativas en las que se forman docentes y forman a miles de estudiantes de todos los niveles. Dotarlas de sentido para que –al superar ese extra-

ñamiento- recuperen su especificidad de ser constructoras de conocimiento, cultura y ciudadanía abriéndose a la reflexividad y el compromiso.

Tras ese recorrido, en el capítulo tres nos detuvimos en la complejidad de la formación docente. Partimos de un análisis de presupuestos y supuestos que anidan en la actualidad en el hacer formativo para ocuparnos del currículum emancipador, como premisa para desafiar, comprometer y cuestionar tanto la forma como la sustancia del proceso de aprendizaje. La síntesis de las numerosas teorías que forjaron a los docentes en nuestro país, nos permitieron plantear una respuesta a los requerimientos que habíamos fijado con antelación: cimentar una perspectiva desde lo filosófico, psicológico y didáctico, para bosquejar una postura intelectual que integre procesos y *praxis* vital, a través de la transdisciplina en una interacción dialéctica y recursiva entre teoría-práctica-teoría.

En el capítulo cuatro, introdujimos un componente crucial, las competencias, para resaltar una visión enriquecida que evite reduccionismos instrumentales y alcance el postulado de vincular y religar la formación teórica con la práctica. Ello demandó conocer estrategias tanto estructurales como operativas, al considerar la evaluación como una apertura conceptual, de enfoque, metodológica y ético-política. Es decir, marcamos un abanico de alternativas para una formación holística e integral que posibilite y replique un aprendizaje significativo, potenciando competencias genéricas, comunes y propias, que tejan el conjunto de saberes que pide la sociedad en que nos toca vivir con el otro.

Para fijar un tiempo abierto a nuevos interrogantes, en el capítulo cinco, intentamos buscar respuestas para “resucitar la misión del enseñante”, (Morin 2011) a partir del análisis de los instrumentos utilizados en nuestro trabajo de campo. De esa serie de posibilidades y del entrelazamiento de observación y autoevaluación, al comprobar el juego entre teorías en uso y teorías aplicadas, surge el reflejo de una práctica disociada. Pero en ese reflejo, surge el imperioso desafío de provocar una escena de quiebre, para fijar nuevos marcos conceptuales de trabajo colegiado, que se abra

al desarrollo de experiencias de aprendizaje complejas, críticas, liberadoras y autónomas.

Por último, en nuestras conclusiones resaltamos un aspecto que consideramos vertebrador de todo cambio y propuestas: que los educadores *encarnen una práctica reflexiva* como medio para usar sabiamente las herramientas privilegiadas de este hoy, para pensarse y pensar qué educación queremos. De allí nuestra propuesta y recomendaciones que –al descentrar ejes- busca generar auténticas comunidades de aprendizaje, capaces de recuperar el *kairós* educativo.

Capítulo 1

Del extrañamiento del horizonte socio político de la formación docente

Les tocó en suerte una época extraña. El planeta había sido parcelado en diversos países, cada uno provisto de lealtades, de queridas memorias, de un pasado sin dudas heroico, de antiguas memorias, de antiguas o recientes tradiciones, de derechos, de agravios, de una mitología peculiar, de próceres de bronce, de aniversarios, de demagogos y de símbolos. Esa arbitraria discusión era favorable a las guerras. (Borges, 1982).

Hoy es necesario pensar el mundo de manera distinta a cómo lo veníamos haciendo. Y en un primer momento elegimos acercarnos desde *el fenómeno de la globalización*. Nos encontramos ante la necesidad de ubicar nuestra reflexión aparentemente “*fuera de*” la educación, más allá de su campo específico. Y decimos aparentemente, porque si bien pautamos este tramo con muchos autores provenientes de la sociología y de la antropología, como hemos postulado anteriormente, no entendemos la educación desencarnada. De allí que, para nuestro análisis, intentamos conocer qué ocurre en esos campos, para comprender nuestro por qué.

Lane (1999) sobre el final del milenio anterior, se cuestiona respecto a los caminos que implica esa situación, puesto que si la “euforia no parece ser la respuesta apropiada”, es fundamental un “momento de sobria reflexión de lo que somos como especie y hacia dónde nos dirigimos” para afirmar que “quizá lo que se necesite sea una revolución no una resolución de propósitos.” Su mirada sobre la humanidad en las postrimerías del siglo XX, fija como ejes la pobreza, los limitados recursos necesarios para la supervivencia humana, la profunda crisis de identidad de la misma ciencia, las falsas ilusiones sobre las tecnologías como posibilidad de resolución de problemas, las creaciones maravillosas y los fracasos abismales de la ciencia y la tecnología. Es interesante rescatar las pistas que impactan directamente en aspectos que consideramos fundamentales a la hora de pensar en la formación docente. Conocemos muchas cosas pero nuestra vida no es mejor, sostiene Lane para preguntarse:

¿Dónde está el bienestar? ¿Adónde fue a parar? ¿Dónde están la ciencia y la tecnología cuando más la necesitamos? (...)

Nos encontramos en la era del conocimiento, pero también somos aún prisioneros de la era industrial. No es probable que esto cambie en nuestra vida (pp. 381- 406).

Por su parte, Ianni (1999), afirma que la sociedad global se constituye como una realidad original y desconocida. De allí la necesidad de tirar algunas líneas para bocetar una interpretación. *En este nuevo tiempo epistemológico el paradigma clásico es subsumido formal y realmente por un nuevo paradigma, fundado en la reflexión sobre la sociedad global.* Obviamente, lo nacional, lo local no ha perdido su vigencia ni sus peculiaridades. Continua siendo el espacio donde transcurren nuestras horas, luchas, sensaciones, búsquedas, interrogantes, miedos y esperanzas pese a no dar cuenta –como afirma el citado autor- ni empírica ni metodológicamente, ni histórica ni teóricamente, de toda la realidad en la cual se insertan individuos y clases, naciones y nacionalidades, culturas y civilizaciones. Poco a poco y a veces súbitamente, la sociedad global incluye en forma abarcadora a la sociedad nacional (pp. 159-160). Y, en este nuevo tiempo epistemológico nos enfrentemos a un nuevo desafío. Si nos encontramos con conceptos y categorías que pueden cuestionarse, es un indicio de que asoman otros horizontes. En palabras de R. Bartra,

...la posmodernidad ha traído flujos sociales que alientan formas inestables de empleo, responsabilidades económicas que huyen de los territorios delimitados, movilidades globales que viven en la incertidumbre, oleajes y vaivenes políticos que no respetan las soberanías estatales antiguas, derrames de población que provienen de remolinos caóticos en la periferia del mundo. Sin duda se está expandiendo una nueva forma de vivir. Una burbujeante política posdemocrática comienza a empapar a la sociedad, que se ve dominada por una creciente irresponsabilidad húmeda y flácida (2008, pp. 10-11).

Frente a los procesos de desterritorialización, desplazamientos, movi- lidades, soledades e individualidades, surgen como nunca antes, nuevas manifestaciones del “mito de la alteridad”; la sociedad comienza a tejer una densa trama de miedos y mi- tos en torno al “extranjero”, extranjero que se presenta como “otro” formando estructu- ras culturales complejas, extranjero que participa de los fluidos procesos migratorios, extranjero que vive en la periferia, en la cultura líquida (Bartra). Debemos entonces, plantearnos una cartografía de este movimiento, para comprender este hoy.

1.1. El advenimiento de la modernidad: la clásica sociedad segura

No hay una única manera de definir a la modernidad, puesto que no ha habido una “única” modernidad. La modernidad, para existir como tal tiene que estar ubicada his- tóricamente como forma de expresión del desarrollo contradictorio, desigual y combi- nado del capitalismo. No es lo mismo pensar la “modernidad” y “modernidad tardía” europea, en la realidad latinoamericana, en dónde sus debates, instituciones y con- ceptualizaciones son importadas desde otros escenarios. La institución moderna en la modernidad forma parte de un sistema de instituciones (Lewkowicz, 2004). Hay una coordinación estatal de las instituciones que opera de modo tal que los sujetos producidos por una, son necesitados por otra. Se trata de la función del Estado como garante de la puesta en cadena de las instituciones. Su efecto es el ideal de racio- nabilidad moderna: el Estado-nación como mega institución cuyo organigrama interno es el conjunto de todas las instituciones. En este modelo, el conjunto de instituciones son solidarias, orgánicas, *funcionales* al sistema del cual forman parte. El tipo ideal de ins- titución moderna es siempre parte de un todo. Estos modelos -como sostiene Lewkowicz- jamás existieron tal cual en la faz de la civilización, pero a partir de ellos se puede volver inteligible una serie de fenómenos institucionales. Lo “ideal” lo toma- mos sólo para designar un hecho fuerte: las instituciones, en el funcionamiento efecti- vo de los Estados nacionales representativos, estaban medianamente coordinados por el Estado. El segundo rasgo característico (lo podríamos llamar interior), es que la confianza en la razón, en un orden del mundo y en el progreso engendraron un

tipo particular de institución: burocrática o racional. Su organización se basó en la suposición de que todo lo relacionado con la operatoria de la institución era calculable y medible de antemano.

Nosotros tendemos a vivir un mundo de certidumbres, de solidez perceptual indisputada, donde nuestras convicciones prueban que las cosas sólo son de la manera que las vemos, y lo que nos parece cierto no puede tener otra alternativa. Es nuestra situación cotidiana, nuestra condición cultural, nuestro modo corriente de ser humanos (Maturana y Varela, 1984, p.15).

PRINCIPIOS MODERNIDAD



- La exclusividad de la razón para conocer la verdad.
- La aspiración a que esos conocimientos se traduzcan en términos físicos matemáticos y por lo tanto objetivos.
- Lo subjetivo es desechable por ajeno a lo real, que a su vez es lo común a todos los hombres.
- El concepto de lo real, no sólo se matematiza sino que también tiene que ser comprobable experimentalmente.
- La libertad incondicionada del hombre para regir su destino.
- La obligación de compatir toda forma de sujeción (al poder absoluto de las monarquías, al poder económico de grupos o del Estado).
- El pensar que la democracia es la mejor forma de construir una sociedad.

PRINCIPIOS MODERNIDAD TARDÍA



- Pérdida de vigencia de las ideologías, de los metarrelatos y de todo interés por lo teórico, por lo ajeno a la utilidad inmediata.
- La realidad deja de ser un valor de uso (cuyo descubrimiento, contemplación y manejo enriquece la vida de los hombres), para convertirse en mero valor de cambio, que importa en la medida que pueda ser canjeado por otra cosa.
- La causística busca resolver en acuerdo al buen sentido o a la opinión mayoritaria cualquier situación concreta, dejando de lado el análisis de principios o teorías.
- Búsqueda primaria de lo hedónico y por ende, poco respecto por la vida en sí.
- Difuminación de la clásica diferencia sujeto-objeto, con la aparición de la informática y la televisión.
- El arte muestra un pluralismo histórico, que intenta poner en contacto el espíritu del observador con las diversas realidades que han construido los hombres a través del tiempo.
- La exaltación de lo público por sobre lo privado.

Gráfico 3: Principios de la modernidad y de la modernidad tardía

Esta construcción fue exitosa mientras el mundo resultó calculable. La caída de estos tópicos, el descrédito general que los impugnó como valores y los acreditó como mitos es lo que abre “la modernidad tardía” (Gráfico 3). (Lewkowicz, 2004).

En el debilitamiento del dispositivo institucional de la Modernidad, el mundo parece desordenarse. Ya no tiene el mismo sentido ni mucho menos eficacia, organizarse pensando en un orden del mundo duradero o estable. Aflora un tipo de pensamiento que deja de ser estructural, sistemático, sistematizante, para determinarse como estratégico, situacional, coyuntural, oportunista, según la mirada de cada autor que analice el tema. Si las instituciones modernas estaban inscriptas en una totalidad orgánica de instituciones, hoy, en la modernidad líquida, cada institución es un mundo aparte. Cada institución se considera como productora exhaustiva de los sujetos que necesita en la situación que los necesita. No los toma de ninguna otra ni los produce para ninguna otra. Es decir, las instituciones viven para sí.

1.2. Crisis de la modernidad clásica. El surgimiento de la "otra" modernidad (líquida)

En un mundo en continuo movimiento, en dónde nada es para siempre ni “durable eternamente” como proponía la modernidad clásica, nos encontramos con “otra” modernidad, la modernidad líquida, la modernidad tardía, la tardomodernidad. Y nos está acostumbrando a transitar por diferentes trabajos, distintos tipos de relaciones sociales y afectivas, con una competitividad extrema, insertos en un salvaje individualismo, con una banalidad en los valores (vivimos en la sociedad cuya adjetivación más correcta parece ser, “light”). Bauman agrega a este contexto “el horror de lo inmanejable”, pues siempre tememos aquello que no podemos controlar. Llamamos “incomprensión” a esa imposibilidad de control y cuando hablamos de la “comprensión” de algo, nos referimos a nuestro conocimiento técnico sobre cómo abordarlo. La comprensión nace de la capacidad de manejo. Lo que no somos capaces de manejar nos

es “desconocido”, y lo “desconocido” nos asusta. Miedo es el otro nombre que damos a nuestra indefensión (2007, p.124).

La modernidad pesada fue la época de la conquista territorial. La riqueza y el poder se arraigaban firmemente en la tierra... (Bauman, 2003, p.122). Y no podía ser de otra manera, por cuanto también dependían del tamaño y la calidad. Ello implicaba la expansión continua, bajo la lógica del control diferenciando el “adentro” y el “afuera” con una vigilante defensa. “En la versión pesada de la modernidad, el progreso implicaba mayor tamaño y expansión social” (p. 124). La rutina de un tiempo compacto, de un espacio compartido cara a cara, de un matrimonio –“hasta que la muerte nos separe”- entre el capital y el trabajo, ataba al suelo, a la masividad de las fábricas y a la pesadez de la maquinaria. No obstante, con el advenimiento del capitalismo del software y la modernidad “liviana” desaparecen las limitaciones del tiempo y el espacio.

La “instantaneidad” –afirma Bauman- si bien parece referirse a un movimiento muy rápido y a un lapso muy breve, “en realidad denota la ausencia de tiempo como factor del acontecimiento y, por consiguiente, su ausencia como elemento en el cálculo del valor” (p. 126). Si es factible acceder a cualquier lugar en cualquier momento y con cualquier frecuencia, ninguna parte es privilegiada. No es necesario preocuparse por cuidarla y controlarla, puesto que es fácil acceder y abandonarla siguiendo los vaivenes de los intereses.

La modernidad pesada mantenía el capital y el trabajo dentro de una jaula de hierro de la que ninguno podía escapar. La modernidad liviana sólo ha dejado a uno de ellos dentro la jaula. La modernidad “sólida” era una época de compromiso mutuo. La modernidad “fluida” es una época de descompromiso, elusividad, huida fácil y persecución sin esperanza. En la modernidad “líquida” dominan los más elusivos, los que tienen libertad para moverse a su antojo (p. 129).

Tal vez uno de los efectos más peligroso de esta nueva realidad, remarcado por Bauman, se refiere al rechazo de la responsabilidad de las acciones humanas puesto

que la instantaneidad lleva a la cultura y a la ética humanas a un “territorio inexplorado, donde la mayoría de los hábitos aprendidos para enfrentar la vida han perdido toda utilidad y sentido” (p.137). Nos encontramos entonces, con vínculos débiles en “comunidades de guardarropas” efímeras, que han reemplazado la causa común por espectáculos que brindan la ilusión de situación compartida. Este rasgo del paisaje líquido/moderno impide que se conformen las comunidades abarcadoras y dispersa la energía de los impulsos sociales. “... son en realidad síntomas y a veces factores causales del desorden social típico de la condición de la modernidad líquida” (p. 212).

Cuanto más profunda es la urgencia, cuanto más atareada esté la persona intentando su autoafirmación en un mundo en que el “más allá” está ausente, más complejo serán también el campo de la educación y los abordajes para comprenderlo e intentar un cambio. Porque al avanzar nos encontramos que la instantaneidad acarrea otra cara: el consumo. Y éste sitúa en otra línea el proceso de aprender: “La vida de consumo sólo puede ser una vida de aprendizaje rápido, pero también debe ser una vida en la que todo se olvide velozmente. Olvidar es tan importante como aprender, si no más importante” (Bauman, 2008, p. 133). Puesto que en la moderna sociedad líquida las identidades no son regalos de nacimiento ni para siempre y con certeza, sino un armamento infatigable dada la volatilidad del consumo, ¿Qué tiempo queda para la reflexividad que implica la enseñanza? Sin perder de vista el “desafío de la complejidad del mundo contemporáneo” (Morin, 2011, p. 147) debemos aspirar al menos, a un conocimiento multidimensional (p. 152).

En este contexto, bien podríamos marcarnos un camino inicial de la mano de Mariscal (1998), para apuntalar nuestras utopías, aquellas que nos permiten caminar aún en medio de la tormenta, que nos empujan a atrevernos a otra mirada y que nos abren a nuevas expectativas, aunque en ellas se recueste la incertidumbre:

- ❖ Unirnos en vez de estar vanamente juntos,
- ❖ perder el apego de nuestros pobres libretos y
- ❖ obrar desde el nosotros con alma solidaria.

Y desde aquí, volver un paso atrás, porque para avanzar necesitamos detenernos. Al buscar las sólidas estructuras de la modernidad, queremos realizar un movimiento recurrente, que nos permita desde lo epocal, confrontar con las vivencias del hoy, este hoy que se nos ha dado en suerte vivir.

1.3. Nuevas paradojas: Comunicación y encierro

Precisamente Morin (2003) sostiene que planetariamente “crecen las comunicaciones, pero aumenta la incompreensión. Las sociedades son cada vez más dependientes entre sí, pero están cada vez más dispuestas a desgarrarse unas a otras. La occidentalización engloba al mundo, pero provoca como reacción encierros identitarios étnicos, religiosos y nacionales”. Verdaderamente, el siglo que dejamos atrás se caracteriza por el flagelo de dos guerras mundiales y dos supertotalitarismos -como afirma Morin- y esos rasgos bárbaros siguen presentes, puesto que “la barbarie del siglo XXI, preludiada en Hiroshima, trae consigo además la autodestrucción potencial de la humanidad. La barbarie del siglo XX había suscitado terrores policiales, políticos, concentracionistas. La barbarie del siglo XXI contiene, después del 11 de septiembre de 2001, una potencialidad ilimitada del terror planetario.”

En este punto, es necesario conocer los procesos de globalización para tratar de entender el papel de la escuela en nuestras sociedades “avanzadas”. Necesitamos caracterizar tales procesos, por la creciente interrelación estructural que no se cierra en lo económico, puesto que a través de las transformaciones tecnocientíficas varían absolutamente las vinculaciones en todas las esferas.

Estos cambios sustentan una visión neoliberal que se formula en términos de “pensamiento único”, un pensamiento “bien ordenado, del que se deseaba que fuera inmune a toda presión desequilibrante” (Bauman, 2007, p.114) y que preconiza hacia el mundo de lo económico y hacia el de lo social (y, por tanto, hacia la escuela), criterios de productividad, rentabilidad y eficacia, ahorro de costos (y de ahí la innovación tecnológica), individualismo, competitividad, reducción de sector público y gestión de

estilo empresas. El escenario también es fuertemente influido por la llamada sociedad de la información, en la que los *mass media* juegan un rol definitorio de nuevas identidades. Identidades marcadas por elementos locales y universales que conforman nuevos modos de vida. Es decir, que generan otros requerimientos en relación al consumo, al ocio, a la información, a las necesidades, a la educación... pero con notables diferencias medidas desde el lugar en que se plasman: basura barata y poco fiable para grandes sectores y de perfecta calidad para las élites.

Quizás éste sea el momento ideal para cruzar una línea que nos permita descubrir que preocuparnos por la formación docente es primordial. Sábato (1951) dice:

James Mill, en el buen tiempo viejo, imaginaba que cuando todos supieran leer y escribir estaría asegurado para siempre el reinado de la Razon y de la Democracia. ¡Pobre hombre! Abrir escuelas, “educar al soberano”, etc. Pero, ¿para enseñar qué? Bastaría recordar que el pueblo más instruido del mundo fue el alemán. Es extraño también que todavía haya gente... que siga teniendo fe en la Opinión Pública, como si ese fetiche no pudiera crearse a voluntad mediante la Propaganda...(p.75)

Por ende, recuperamos la base fundamental de la formación docente, cuando afirmamos la urgencia de encarnarla en el contexto, con profundo conocimiento de sus raíces y en permanente tensión hacia el futuro. Ello implica conocer el ayer y el hoy social, las grandes corrientes de pensamiento que atraviesan todas las prácticas, el por qué de los discursos pedagógicos y el más allá de la información que nos bombardean desde los modernos y múltiples medios de comunicación.

1.3.1. La globalización se dice de muchas maneras

Morin (2001b), al comienzo del nuevo milenio plantea las dos caras de la mundialización, una puramente técnica, económica, basada en el provecho y otra que elabora una suerte de ciudadanía planetaria, en torno a la idea de la Patria-mundo.

La mundialización es un fenómeno histórico que remonta a la Conquista de América, al control de Europa sobre el mundo, a la esclavitud, a la

colonización. Hoy, esa forma de hegemonía se manifiesta a través del mercado económico mundial, pero constituye sólo una de las dos mundializaciones existentes. La otra mundialización empieza simultáneamente con el humanismo del padre dominico Bartolomé de las Casas. (...) A su vez, esa segunda mundialización se acrecentó al final del siglo XX con el surgimiento de los movimientos humanitarios y las ONG...

¿Cuáles son las diferencias que se trazan entre ambas y qué implica –según el filósofo- esta sociedad mundo? La primera, bajo el prisma del pensamiento único suponía la no existencia de otra sociedad mejor que la tecno-económica, en tanto la segunda, arraiga en su seno a todas las corrientes emancipadoras del pasado: humanismo, democracia, socialismo. Esta última “es un constante movimiento que debe encontrar el lazo entre las corrientes humanistas y sociales del pasado con los problemas que plantea el siglo XXI”. Por su parte, al conceptualizar globalización –con sus numerosas voces y definiciones- y retornando a Morin (2003), encontramos que se inscribe en el proceso de dominación /emancipación, aportando nuevas características. Dada la implosión del totalitarismo soviético y el desplome de las economías burocratizadas de Estado, surge el impulso democrático y la expansión del mercado, convertido en mundial bajo la bandera del liberalismo económico. En palabras de Morin,

... el capitalismo se encuentra energizado por una fabulosa expansión informática, la economía mercantil invade todos los sectores de lo humano, de la vida, de la naturaleza; correlativamente, la mundialización de redes de comunicación instantánea (teléfono móvil, fax, Internet) dinamiza el mercado mundial y es dinamizada por él.

Así, la globalización de los años 1990 opera una mundialización tecno-económica al mismo tiempo que favorece otra mundialización, ciertamente incompleta, vulnerable, de carácter humanista y democrático, que se encuentra entorpecida por las secuelas de los colonialismos y la rémora de las graves desigualdades tanto como por el afán de beneficio.

Desde esta óptica, el desarrollo ignora aquello que no puede medirse o calcularse –la vida, el sufrimiento, la alegría, el amor como señala Morin- en tanto prioriza la producción, la productividad o la renta monetaria. Es decir, puesto que todo se concibe en términos cuantitativos, se ignoran las cualidades: de la existencia, de solidaridad, del medio; se ignora la donación, la magnanimidad, el honor, la conciencia: “Su proceder barre los tesoros culturales y los conocimientos de las civilizaciones arcaicas y tradicionales; el concepto ciego y tosco de subdesarrollo desintegra el arte de vivir y la sabiduría de culturas milenarias.” Su racionalidad cuantificadora e irracional tiene consecuencias más dramáticas al generar un subdesarrollo moral y psíquico, pródigo en compartimentos y parcelaciones, que conlleva a la pérdida de la solidaridad y a la profundización del individualismo.

Encontramos un punto fundamental para nuestra investigación, cuando el filósofo y antropólogo asevera que la “educación disciplinaria del mundo desarrollado aporta muchos conocimientos, pero engendra un conocimiento especializado que es incapaz de captar los problemas multidimensionales y determina una incapacidad intelectual para reconocer los problemas fundamentales y globales”. Es que la trama encierra tanto aspectos positivos como negativos, que conllevan a la crisis actual: bienestar y malestar, individualismo y enclaustramiento, soledad y vacío, estrés y perjuicios. Sin dudas, tenemos necesidad no de continuar sino de un nuevo comienzo.

1.4. Planteo del escenario político: de reformas del Estado y de reformas de la escuela

El oficio de enseñar tal como lo conocemos hoy – y que plantea Cullen (2004) desde la interacción de las dimensiones contextual, estructural y reflexiva- es el resultado de un desarrollo socio-histórico-político-cultural y económico con innumerables transformaciones. La década de 1990, en Argentina, inaugura una variedad de escritos sobre los aspectos fundantes de la formación docente. No es el objetivo de este trabajo hacer una genealogía de los mismos, pero sí es importante destacar y rescatar dos aspectos fundamentales:

- 1- El magisterio, como profesión de Estado, nace con la creación y desarrollo del Sistema de Educación primaria y las Escuelas Normales.
- 2- Los normalistas sintieron la vocación, y conservaron una fe inquebrantable en las fuerzas espirituales del magisterio. Esta vocación está definida como la entrega afectiva e incondicional para combatir la ignorancia y constituir la identidad nacional.

1.4.1. La institucionalización de la formación docente argentina

La institucionalización de la formación docente (Alliaud, 2011), se explica dentro del proceso de expansión y desarrollo del sistema de educación/ instrucción pública. La constitución y organización del Sistema Educativo, de la mano del Estado, resulta eficaz para “culturizar” a grandes masas de la población. Un hito fundante fue la creación de la Escuela Normal de Paraná (Entre Ríos) en 1870. Hasta ese momento no se exigía a los docentes requisitos formales y la enseñanza elemental era ejercida por maes-tros con escasa o nula formación. Con la rápida expansión de las escuelas normales hacia todas las capitales de provincia, el Estado adquiere un rol protagónico en la formación docente. La institucionalización de la formación docente implica:

- ❖ la creación de instituciones especializadas para formar maestros y profesores,
- ❖ la transmisión, por parte de las mismas, de un “saber especializado” teñido con las características del conocimiento científico moderno. Un saber disciplinar, controlador, objetivo, mensurable, a-político, a-histórico, acorde al proyecto político de ese momento era la homogenización cultural, la borradura por parte de la educación, de lo diferente (cultural, racial, religioso, idiomático),
- ❖ la rápida expansión de esas instituciones y,
- ❖ toda esta organización, al servicio de aquellos que, con ciertas “destrezas” y “habilidades” fueran capaces del proyecto político estatal de “homogeneizar” (a grandes masas de población, principalmente criollos e inmigrantes) y “formar al ciudadano”.

Podemos explicar esta homogeneización con la cual nace la escuela en Argentina, a partir de Morin (2011) en tanto “no puede negarse que hay una tendencia a la

homogeneización cultural por desnaturalización, cuando no disolución, de las culturas originarias, ya que se impone un imperialismo dotado de una estructura económica poderosa” (pp. 51-52).

Debemos tener presente que la educación es netamente política y que no podemos estudiarla, analizarla y aprehenderla sin considerar las múltiples dimensiones política-económica-social-cultural. Alliaud resalta dos hechos que gestaron la producción de conocimientos en la formación docente:

... el Estado no sólo creó instituciones sino que, además, definió planes de estudio, reglamentos institucionales y reguló las formas de ejercicio de la profesión. La unión de la formación docente y el Estado, resulta ser otra marca de origen.

Y verdaderamente allí *encontramos la matriz mítica que se introdujo para generar el modelo deseado que concretizara la gesta civilizadora y los maestros* “normalizados, disciplinados, de manera tal que fueran ellos quienes en posesión de ciertos hábitos y normas de conducta se transformaran en ejemplos vivos de aquellos a quienes se pretendía educar (sinónimo de civilizar, normalizar, disciplinar, moralizar)”. Tal maestro, normalizado, disciplinado (“ejemplar”) tenía la “misión” de encarnar en su persona aquellos *atributos imitables* tanto por los alumnos como por la sociedad en general. El maestro normal debía serlo dentro y fuera de la escuela. Una lucha central dentro de este proyecto se refleja en la pregunta *¿qué necesita saber un maestro?* Pregunta que hoy, más que nunca, sigue vigente pues como afirma Ezpeleta (1991), la docencia compromete al sujeto de manera distinta a la involucración personal que suscitan otras profesiones. “El aprendizaje continuo del ‘ajuste’ al grupo de colegas, al estilo del director, a las demandas intelectuales y afectivas de los niños, a las exigencias y expectativas de las familias (...) pone en juego a la persona entera del docente” (p. 67).

1.4.2. Conformación del cuerpo magisterial

Como hemos visto, la matriz de la formación docente en nuestro país, *la define y la separa de otras profesiones*. Según Alliaud (1993), “esta peculiaridad de origen resulta de suma importancia cuando se trata de analizar la profesionalidad de la enseñanza”. Es problemático hablar de una evolución en la producción de conocimiento cuando la etapa fundacional tiene la impronta de *cantidad de escuelas a expensas de la calidad en la formación* y se llega incluso a *la reducción de años de estudios, bajo la premisa de un orden práctico*.¹ Al recuperar –en este brevísimo recorrido de los albores- las dificultades que significó conformar un “*ejército de maestros*” con una matrícula que se nutría de sectores medios y el comienzo de incentivos para el acceso por medio de becas a “*niñas pobres*” y “*jovenes meritorios*”, para llevar adelante la “*acción civilizadora*”, podemos comprender por qué esa etapa tuvo una impronta modélica, con los límites que ello supone. Al detectar que el “*ejército*” de maestros no pasó de ser más metafórico que real, dado el bajo promedio de egresados, *damos un paso más para identificar el sistema de ideas propio de ese momento: opaco, ciego, resistente a la crítica y a los desajustes*. La pertinencia de esta imagen nos permite ubicar otro aspecto fundamental en la formación docente: su oficio.

1.4.3. El oficio de enseñar: vocación, profesión y trabajo. Definición social del maestro

Tenti Fanfani (1999) sostiene que la docencia, como construcción teórica, moderna, social y política, tiene la edad del Estado nacional y del sistema escolar moderno. Desde un punto de vista histórico y político, muchas fueron las tensiones ligadas a las luchas inaugurales por la definición social del maestro. Pero, sólo es necesario fijarnos en una de ellas y en un lugar central que ocupara desde mediados del siglo XIX para comprender este punto. Nos referimos al debate entre quienes afirmaban que la actividad del maestro estaba ligada a lo *vocacional* y aquellos que

¹ “Las razones que ha tenido la Comisión para abreviar la duración de los estudios (...) son de un orden eminentemente práctico, ha creído en efecto, que debía apartarse, hasta cierto punto, de las exigencias de la teoría que requieren en el maestro la perfección y la amplitud de conocimiento que más lo aproximen a su ideal, reservando para más tarde la oportunidad de complementar la obra y extender los conocimientos que hoy limita el plan que tengo el honor de presentar” (Inf. Comisión Ministerial, en: Memoria 1886, p. 459-460).

oponían a esta postura la idea de la *profesión*. Detengámonos a definir las. La vocación tiene algunos componentes básicos:

- 1- *el innatismo*: considera a la docencia como “un llamado”, una misión (similar al sacerdocio). Por ende, *no es el resultado de una decisión racional*. Desde este lugar “*maestro se nace*” y el dominio de ciertos conocimientos básicos (como los contenidos, la metodología), solamente complementan una especie de destino y
- 2- *el desinterés o la gratuidad*: una actividad que se define desde la vocación tiene un sentido en sí misma y no puede ser sometida a una racionalidad instrumental. En este sentido, la vocación está ligada a la entrega, a la generosidad y hasta al sacrificio.

La profesionalización tiene otro sentido, no antagónico sino complementario. *Una profesión es el resultado de una elección racional, consciente* y no la respuesta a ningún “llamado”. El profesional, según Tenti Fanfani, se caracteriza por la posesión de un saber, que por lo general, requiere de un período de formación específica en una institución especializada. Al poseer un fuerte contenido de conocimiento, obtiene de él sus recursos para vivir, posee una fuerte autonomía que le concede determinar las reglas que definen su trabajo y la evaluación del mismo. Hoy, sin embargo, se comienza a pensar en el trabajo docente ligado a la categoría de *performance*. Paolo Virno, citado por Tenti Fanfani (2010), se pregunta qué tienen en común “el pianista que nos deleita, el bailarín experimentado, el orador persuasivo, el profesor que nunca aburre o el sacerdote que da sermones sugestivos”; la respuesta es la *virtud*, entendida como el conjunto de capacidades de los artistas ejecutantes. La docencia, entonces es un trabajo de virtuosos en cuanto actividad que se cumple y tiene el propio fin en sí misma y, en tanto actividad que exige la presencia y la cooperación de otros, es decir, que necesita de un público.

Desde este punto de vista podemos unirlo al concepto de *enseñanza como praxis*, es decir, una acción que tiene su fin en sí misma, que se manifiesta en su desarrollo, aunque no necesita de un público, sino de la participación y cooperación

de otros. Por ello, la *praxis* del docente es la conducta ética y política, diferenciándose de una práctica productiva que termina en la elaboración de un producto determinado y separado del trabajo. En palabras de Freire, (2006, p.23)

- ❖ *enseñar* exige respeto a los saberes de los educandos,
- ❖ *enseñar* exige la corporización de las palabras por el ejemplo,
- ❖ *enseñar* exige respeto a la autonomía del ser del educando,
- ❖ *enseñar* exige seguridad, capacidad profesional y generosidad,
- ❖ *enseñar* exige saber escuchar.

Llegados a este punto, es importante recordar a Habermas (1972) con su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento. Retomado por Grundy (1998), el presupuesto parte de la premisa de que la especie humana se orienta básicamente hacia el placer y que sobre todo proporciona placer la creación de las condiciones que permitan que la especie se reproduzca. Para Habermas, la creación de estas condiciones se fundamenta en la racionalidad, que supone que las formas más elevadas y puras de placer han de experimentarse en *la racionalidad*. Al observar la evolución de la especie humana con el fin de autenticar su teoría sostiene que lo que separa al ser humano de sus antepasados evolutivos es la acción de hablar. El interés fundamental por la “preservación de la vida se enraíza en la vida organizada mediante el conocimiento (así como por) la acción” (p. 211). *Pero va más allá y afirma que la forma en que opera esa misma orientación en las estructuras de la vida de la especie determinará lo que se considere conocimiento*. Así los intereses fundamentales por la preservación no sólo tienen implicaciones cognitivas y prácticas, sino que constituyen también el conocimiento de diferentes maneras.

Señala tres intereses cognitivos básicos (Gráfico 4) que constituyen los tres tipos de ciencia mediante los cuales se generan y organizan el conocimiento y el saber en nuestra sociedad.

INTERÉS	SABER	MEDIO	CIENCIA
•Técnico	•Instrumental / Explicación causal)	•El trabajo	•Empírico Analíticas o naturales
•Práctico	•Práctico	•El lenguaje	•Hermenéuticas o Interpretativas
•Emancipador	•Emancipatorio	•El poder	•Críticas

Gráfico 4: Organización del conocimiento y el saber, según Habermas

Se desprende que el conocimiento nunca es producto de una “mente” ajena a las preocupaciones cotidianas, sino que se constituye siempre en base a intereses desarrollados a partir de las necesidades naturales de la especie humana y configurados por las condiciones históricas y sociales. Estos intereses son trascendentales y a priori, en el sentido de su calidad de presupuestos en cualquier acto cognoscitivo, constituyen los modos posibles de pensamiento, por medio de los cuáles puede ser construida la realidad y actuar sobre ella. Sin toda esa gama de necesidades y deseos incorporados en la especie humana, los seres humanos no habrían tenido interés alguno en desarrollar conocimiento de ninguna clase. En este sentido, la obra de Morin es sistemática y global, nos exhorta a pensar desde otro lugar. (Gráfico 5)



Gráfico 5: Pensar desde otro lugar

1.4.4. Formación de docentes: un enfoque complejo

En un paso más de esta búsqueda de perfilar el enfoque que reclama la formación docente, desde una orientación compleja, necesitamos fijar algunos hilos hacia el futuro, reconociendo los errores y omisiones que marcaron el período que recorrimos. Sin dudas, la formación de docentes desde la tradición del pensamiento simple, puede atentar contra el imperativo de comenzar una y otra vez. Morin (1998) sostiene con relación a esto que en la escuela hemos aprendido a pensar separando.

Aprendimos muy bien a separar materias, apartamos un objeto de su entorno, lo aislamos con respecto al observador que lo observa. Nuestro pensamiento es disyuntivo y, además, reductor: buscamos la explicación de un todo a través de la constitución de sus partes. Queremos eliminar el problema de la complejidad. Este es un obstáculo profundo pues obedece al arraigamiento de una forma de pensamiento que se impone en nuestra mente desde la infancia, que se desarrolla en la escuela, en el profesorado, en la universidad y se incrusta en la especialización... y el mundo de los expertos y de los especialistas maneja cada vez más nuestras sociedades.

Para inferir rápidamente si estamos en una línea de pensamiento simple debemos descubrir si por lo general y sin darnos cuenta, apelamos a reducir, a separar, a simplificar, a ocultar los grandes problemas. Creemos que al parcelar indefinidamente las posibilidades podremos analizar la realidad, cuando en realidad vemos lo que el paradigma nos pide ver y nos movemos y actuamos generando estancos sin ningún tipo de vasos comunicantes. El conocimiento de la modernidad se caracterizó, ya desde R. Descartes (2004) –*Discurso del método*– en presentar un conocimiento “claro y distinto”. Recordemos los párrafos centrales: (se debe) dividir cada una de las dificultades que se examinan en tantas partes como sea posible, a fin de resolverlas mejor. Conducir ordenadamente el pensamiento, empezando siempre por los objetos más simples y fáciles de conocer, para ascender luego, paso a paso, gradualmente, hasta el conocimiento de los objetos compuestos. Hacer siempre recuentos tan completos y revisiones tan generales que se llegue a estar seguro de que nada se ha omitido.

¿Qué implica esta mirada a la hora de construir un enfoque de formación docente? Si buscamos un educador que piense desde distintos lugares, con capacidad para unir contextos, integrar procesos y atreverse siempre a mirar más allá, tendremos que configurar un modelo de formación para “cabezas bien puestas” en el lenguaje de Morin (2007b). Desde esta óptica, recuperamos su planteo respecto al grado de conocimiento y de tecnicidad logrado, digno del orgullo retrospectivo de la especie, que -sin embargo- trae consigo un peligro inmanente: la hiperespecialización. Científicos y técnicos poseen sólo parcelas muy reducidas del saber, lo cual les impide tener una visión global y esencial, esto es, humanista y científica del mundo, que se oriente a la totalidad.. Reduccionismo evidente para el pensamiento científico, pero también para el pensamiento humanista, el cual, según Morin, ignora las aportaciones de las ciencias susceptibles de nutrir interrogantes sobre el mundo y la vida.

En consecuencia, debemos considerar que –para alcanzar un proceso de formación que se ajuste a las exigencias actuales- debe primar el desarrollo profesional desde una perspectiva holística, integradora y compleja, capaz de superar el mero desempeño técnico y la superespecialización.

¿Qué fortalecemos o reformulamos desde esta perspectiva? Nada menos que el papel de los educadores como protagonistas fundamentales del cambio educativo (Morin, 2011), en un proceso que los impulse para actuar en el contexto educativo con el saber pedagógico acumulado, diagnosticar los problemas de aprendizaje de sus alumnos y las necesidades educativas de su entorno, recurrir por sí mismos a la recreación o generación de métodos y técnicas y a la elaboración local del currículo (Núñez y Vera, 1990).

1.4.5. ¿Qué necesita saber un maestro?

“Los analfabetos del siglo XXI no serán los que no sepan leer ni escribir, sino los que no puedan aprender, desaprender y reaprender” (Morin, 2011, p. 144)

La reforma del pensamiento hoy, es una necesidad democrática clave si apuntamos a la formación de ciudadanos que puedan responder a los problemas de su tiempo. Desde este punto de vista, consideramos esencial el manejo de herramientas que

permitan la autonomía. De acuerdo a Morin “esta reforma tiene un carácter epistemológico y reflexivo. Epistemológicamente, se trata de sustituir el paradigma que impone conocer por disyunción y conjunción. La reintroducción de la reflexividad requiere un permanente retorno autoexaminador y autocrítico de la mente sobre sí misma” (p.142). ¿Qué implica esta premisa en la cotidianidad? Reemplazar el pensamiento que aísla y separa por un pensamiento que teja la realidad con sus visiones, sus imaginarios y sus posibilidades escapando de los estancos, para recuperar el sentido original del término *complexus* (lo que está tejido bien junto).

Esta arista ofrece numerosas pistas para un debate. Por un lado, sabemos que la disciplina es una categoría que –dentro del conocimiento científico- organiza e instituye la especificidad. Pero, por su inserción en un conjunto científico más vasto, se tensiona en la búsqueda de autonomía, intentando delimitar sus fronteras. De allí el lenguaje, las técnicas y estrategias que utiliza, la conformación de espacios y los conflictos que se dan en sus bordes, cuando se acerca a otras categorizaciones. Por supuesto esto no implica desconocer la fecundidad de las disciplinas en la historia de la ciencia. Circunscribir un dominio de competencia permite construir objetos de estudio, pero en esa misma demarcación puede nacer el riesgo de hiperespecializar la investigación, perdiendo de vista que el objeto estudiado es una construcción, y como tal no es autosuficiente y requiere de nuevas vinculaciones y análisis.

Morin plantea que la interdisciplina puede significar, pura y simplemente, que diferentes disciplinas se sientan a una misma mesa, sólo para afirmar sus propios derechos nacionales y sus propias soberanías en relación con las usurpaciones del vecino. Y la interdisciplina implica mucho más: quiere decir también intercambio, cooperación. En este momento, cabe la siguiente pregunta moriniana, ¿para qué servirían los saberes fragmentarios si no se los puede confrontar y formar una configuración que responda a nuestras expectativas, necesidades e interrogantes cognitivos? Aquello que está más allá de la disciplina, le permite no automatizarse y volverse, finalmente estéril. Entonces, se trata de transformar el pensamiento, de extrañar lo conocido, de complejizar lo que se asume como simple a partir de analizar las estructuras básicas, para desintegrarlas y desde lo complejo, contextualizarlas.

En palabras de Morin, “el conocimiento debe saber contextualizar, globalizar, multidimensionar, es decir, debe ser complejo. Sólo un pensamiento capaz de captar la complejidad de nuestras vidas, nuestro destino y la relación individuo/sociedad/especie, junto con la de la era planetaria, puede intentar establecer un diagnóstico del curso actual de nuestro devenir, y definir las reformas vitalmente necesarias para cambiar de vía. Sólo un pensamiento complejo puede darnos armas para prepara la metamorfosis social, individual y antropológica” (2011, p. 143). Puntapié inicial para comenzar a caminar aprehendiendo la complejidad del oficio de enseñar (Gonfiantini, 2008).

1.5. Ecologizar la Formación Docente: escenarios locales

Los representantes de casi todos los países del mundo -reunidos en Jomtien, Tailandia- suscribieron la Declaración Mundial sobre la Educación para todos (1990), con el fin de cumplir el compromiso establecido en la declaración Universal de Derechos Humanos: toda persona tiene derecho a la educación. Diez años después en Dakar, Senegal, se adoptó el Marco de Acción para el cumplimiento de las metas de la “Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes” (2000). Las seis acciones acordadas fueron:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos,
2. velar para que antes del 2015 todos los niños y niñas, sobre todo aquellos que se encuentran en situaciones difíciles así como los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen,
3. velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa,
4. aumentar hasta el año 2015 el número de jóvenes y adultos alfabetizados en un 50% con especial hincapié en las mujeres y facilitar a todos

los adultos el acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente,

5. suprimir las disparidades entre géneros en la educación primaria y secundaria antes del 2005 y lograr antes del 2015 la igualdad entre los géneros en relación a la educación, con especial cuidado a los progresos educativos de las niñas,
6. mejorar los aspectos cualitativos de la educación para lograr mejores resultados de aprendizaje, especialmente en lecto-escritura, aritmética y competencias prácticas básicas (pp. 18-19).

Por su parte y más cercanos en el tiempo, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2010) completan el universo de compromisos a los que adhirió la comunidad internacional y que deben ser considerados como parte de los compromisos asumidos por los Estados Iberoamericanos. En relación al tema que nos ocupa y preocupa refiere que "...el abordaje de la condición docente supone considerar al menos tres aspectos que resultan clave en las preocupaciones de los países de la región: las condiciones de trabajo, la formación y capacitación de los docentes y, asociado a esto último, la provisión de docentes titulados para el sistema educativo". Precisamente, el *Informe del seguimiento de la EPT² en el mundo* (2012) resalta este punto cuando afirma que los "docentes constituyen el recurso más importante en la mejora de la enseñanza" (p. 25).

Pero, en este mapeo que registra el panorama, no podemos olvidar que ya el Informe Delors (Delors, 1996, p. 76) planteaba: "Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser". A partir de allí, los conocidos cuatro pilares de la educación reinaron en las planificaciones, aunque en nuestro país –quizá como consecuencia de los gobiernos dictatoriales- sólo se usan los tres primeros.

² ETP: Educación Para Todos

1. *Aprender a conocer*: dominar los instrumentos del conocimiento. Su énfasis está en los métodos que se deben utilizar para conocer y asegura que debe darse el placer de conocer, comprender y descubrir.
2. *Aprender a hacer*: hacer cosas y prepararse para hacer una aportación a la sociedad. Hoy, cada vez es más necesario adquirir competencias personales, como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias, etcétera. Aquí importa el grado de creatividad que se aporta.
3. *Aprender a ser*: es el desarrollo total y máximo posible de cada persona. La educación integral de la que se viene hablando desde finales del siglo XIX y comienzos del XX; aquella del pensamiento autónomo. La aceptación de sí mismo.
4. *Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes*: desarrollar actitudes y valores frente a la pluralidad y diversidad cultural para consensuar sin individualismo.

Con el advenimiento del nuevo milenio aparece un serio replanteamiento sobre el hecho educativo. El “rompecabezas de la escuela estallada” (Duschatzky y Sztulwark, 2011) en la que sólo se está “con otros en un territorio sin formas precisas o cuyas formas dependerán de los movimientos capaces de vincular lo que se halla disperso e ininteligible a nuestras representaciones” (p. 33) ya no es más un eventual peligro. Es una imagen que al perfilarse —en realidad ya desde finales del siglo XX— exigía un análisis de las nuevas cuestiones relativas a los saberes, los ritmos escolares y los contextos sociopolíticos. De allí que múltiples investigaciones, debates, propuestas y declaraciones en diversos países y organizaciones siguiesen líneas precisas en cuanto a qué educación y cómo ha de llegar a todos.

En ese devenir encontramos coincidencias que podemos ubicar como epocales puesto que son frutos de una situación histórica particular. La mayor proliferación se da en los años 90 con un giro enunciativo de perspectiva de futuro, al plantear cuestiones de fondo y de reestructuración de sistemas educativos; con consultas a distintos sectores y agentes educativos; con amplios diagnósticos que resaltan la necesidad de un cambio que dé respuesta a los problemas detectados. La falta de pertinencia

cia de los contenidos, métodos y medios tanto para quienes aprenden como para quienes enseñan o se forman para enseñar, muestra la separación entre la educación tradicional y la vertiginosidad con que avanza el conocimiento. El Informe Delors marca una encrucijada:

Si bien los sistemas educativos formales tienden a privilegiar el acceso al conocimiento, en detrimento de otras formas de aprendizaje, es necesario concebir la educación como un todo. Esta visión debe inspirar y orientar en el futuro las reformas educativas, tanto en la elaboración de nuevos programas como en la definición de las políticas pedagógicas (p.105).

Tales planteamientos ponen en entredicho el papel de las disciplinas y las estructuras curriculares. Morin (2001c) refleja esa convicción que se afianza en determinados sectores educativos: Las ciencias están demasiado separadas y por ende es fundamental la acción de religar y de tomar conciencia de nuestra identidad planetaria. *Educación en la era planetaria (Morin et al. 2006)* y *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morin, 2001c)*, son dos libros complementarios que forman parte de un proyecto de difusión del pensamiento complejo para el fortalecimiento de las estrategias de reformas de la educación. Puesto que la reforma del pensamiento se ha vuelto vital, educar en la era planetaria significa revisar nuestras formas de pensamiento, nuestras formas de actuar y nuestras formas de vivir, para poder con-vivir sin mutilar, pensar sin absolutos y educar multirreferencial y holísticamente. La reforma del pensamiento enseña a afrontar la complejidad con ayuda de instrumentos, de conceptos capaces de relacionar los diferentes saberes que están a nuestra disposición en este principio de siglo.

Reformar la mente para la educación en la era planetaria, es fundamental porque la crisis actual así lo requiere. Reforma en la que los individuos tengan noción de ser en relación con el resto del mundo a través de una visión humanista que supere la visión del conocer a través de la fragmentación (Descartes) y considere la importancia de conocer a fondo todos los aspectos de la complejidad que conforman la vida hu-

mana. Entonces, los saberes imprescindibles que deberá afrontar el sistema educativo para constituirse en relevante y significativo son:

- 1- reconocer las cegueras del conocimiento,
- 2- garantizar el conocimiento pertinente,
- 3- enseñar la condición humana,
- 4- enseñar la identidad terrenal,
- 5- enseñar a enfrentar las incertidumbres,
- 6- enseñar la comprensión y
- 7- cultivar la ética del género humano.

Pero siempre con el desafío de no “acumular”, puesto que la aptitud que se intenta fortalecer es para “plantear y analizar problemas” a partir de “principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido” (Morin, 2007b, p. 23). En este punto no se puede obviar que –en más de una oportunidad- en nombre del aprendizaje se anula la curiosidad, en lugar de estimularla como paso continuo en la educación. Una aptitud que hace al “fervor educador” (p. 24) y no a meros programas.

La evidencia más clara surge del mismo informe mencionado, cuando afirma que el seguimiento 2012 “muestra que los progresos encaminados a la consecución de muchos de los objetivos se están ralentizando y que lo más probable es que la mayor parte de los objetivos de la EPT no puedan ser alcanzados” (p.17). Planificaciones y propuestas son esenciales, sin lugar a dudas, pero no bastan sin antes no asumimos “la aptitud para reflexionar, para aprehender las complejidades humanas, para meditar sobre el saber y para integrarlo en la vida propia” (Morin, 2007, p. 35).

Capítulo 2

Del Extrañamiento de la Educación

La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza. (Morin, 2007b)

No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar al mundo. (Freire, 2002)

El contenido de nuestro pensamiento es el reflejo de nuestro contexto cultural y social. Al mismo tiempo, la reconstrucción cognitiva subjetiva del mundo que nos rodea interviene en nuestras acciones y, al ser así, modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto. Nos detenemos en un ejemplo concreto como es el concepto de tiempo. En una concepción cíclica de éste, las actividades están directamente relacionadas con la naturaleza, la mañana sucede al amanecer, la noche comienza con el crepúsculo. Sin embargo, con la industrialización esta concepción del tiempo se modifica, cambia por una concepción del tiempo “lineal”.

La relación entre el modo de producción y la naturaleza deja de ser directa. La producción industrial regula y requiere la secuenciación del tiempo, el modo de producción nos impone la disciplina de considerarlo de modo lineal. La mañana ya no es “cuando sale el sol”, sino que se convierte en la marca de línea de tiempo segmentado delineado por aparatos mecánicos y electrónicos. Para coordinar los procesos de producción lineal de grandes grupos de personas, el tiempo medido y los valores relacionados con él (por ejemplo la puntualidad) cobran vital importancia. La división del tiempo en trabajo y ocio queda señalada por esta noción abstracta del mismo.

Nuestro pensamiento es transformado, tanto, por las condiciones de nuestro contexto social y cultural que crean los procesos de producción, como, por la forma en que estas condiciones conforman la educación y la enseñanza (la reproducción cultural). Desde luego, el concepto de tiempo como proceso lineal, se construyó antes de la industrialización. Pensar en el tiempo como tal proceso lineal, fue uno de los

prerrequisitos que formó el conocimiento materializado en la producción industrial. Así pues, nos podríamos preguntar: “¿cuándo se convirtió en una necesidad social el considerar el tiempo como un proceso lineal?”. La respuesta se halla en la transformación de una sociedad agrícola a otra industrializada. Es importante comprender este punto en tanto nuestro cuestionamiento parte del extrañamiento del horizonte educativo y por ende, de la relación del tiempo con el conocimiento que se transforma cuando la sociedad ingresa a nuevos estadios y con ella se cuestiona el papel de la educación.

2.1. Sociedad industrializada y nuevos ámbitos educativos

A lo largo de la historia y en tanto producción discursiva sobre la educación y la enseñanza, la pedagogía nos habla de *sujetos* (educadores y educandos) *que enseñan y aprenden* (interactúan, negocian, conviven) *en determinados contextos* (áulicos, sociales, institucionales). La numerosa producción pedagógica refleja teorías, enfoques, modelos, ideas y proyecciones que mediaron distintas transformaciones.

Al trasladar este cuestionamiento al ámbito educativo recuperamos nuestros interrogantes: *¿cuándo se convierte la pedagogía en un problema social que necesita un aparato conceptual elaborado?, ¿cuándo el horizonte conocido de la educación se volvió extraño?* En este sentido nos interesa el discurso pedagógico y sus principios constitutivos por cuanto acompañaron los procesos de expansión de los sistemas educativos.

Lundgren (1997) afirma que es en ese paso cuando aparece “el problema de la representación, que consiste en representar los procesos de producción de forma tal que puedan ser reproducidos. El problema de la representación se convierte en el objeto del discurso educativo y, por consiguiente, en la eterna cuestión de la pedagogía como campo de estudio”. (pp. 18 y 19).

A partir de allí pedagogía se transforma en problema social al separar ambos procesos. Unidos de un modo inextricable, el problema de la reproducción está relacionado con los problemas de la producción. El niño aprende el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción participando de ella.

El problema de la representación tiene que resolverse mediante los textos (currículo). Cuando el niño no participa en la producción, el conocimiento y las destrezas necesarias para éste, tienen que ser clasificadas, seleccionadas y transformadas en textos que pueden utilizarse en el contexto de la reproducción. La Pedagogía encarna un determinado proyecto, con distintas intenciones para promover posibles transformaciones. En las intencionalidades, se reconocen las directrices que marcan el desarrollo de la escuela y las fragmentaciones en las sucesivas etapas. La pérdida del sentido totalizador de la pedagogía se da cuando su objeto de estudio se diluye en las distintas disciplinas. Esa pérdida es la que impulsa a reencontrar su discurso integrador y abarcativo pues como sostiene Davini, aunque “la pedagogía se nutra de aquellos aportes, su estatuto teórico implica básicamente la construcción de un proyecto de política social y cultural, en el campo de la educación, que otorgue sentido a la proyección de la enseñanza” (1996, p. 70). Recuperar el sentido de la pedagogía en la formación docente implica abordar la práctica desde una mirada compleja que oriente la acción. Pero para arribar a ese postulado, es necesario conocer los límites que demarcaron el cruce de discursos teóricos y normativos prescriptivos en su espacio propio: la escuela.

2.1.1. La institucionalización de la escuela

En la sociedad de castas que habla Platón, la clase dirigente era la única que recibe educación y más concretamente una educación política. En Atenas la formación de la clase superior tenía el fin de inculcar en el niño cierto gusto y competencia, mientras que en Roma se centraba en el dominio de instrumentos específicos que el individuo necesitaba para tener un puesto en la sociedad.

En la Edad Media se creó y consolidó un sistema educativo completo. Aparte de las escuelas catedralicias y monasteriales, se formó un nuevo cuerpo de enseñan-

za. El sistema educativo se organizó de tal manera que la educación, incluso hoy, no puede entenderse, en cuanto a su división y organización en disciplinas, sin tener en cuenta esta base medieval. Se estableció un currículo que definía los conocimientos que debían dominarse y en qué orden (recordemos el *trivium* y el *quadrivium*). Este ordenamiento de la tarea educativa supuso el establecimiento de la educación como una institución firme. La institucionalización y ordenamiento de la tarea educativa permitieron la incorporación de nuevas funciones además de las relacionadas con la Iglesia.

Al hacer este recorrido histórico debemos tener en cuenta que no podemos describir las complejas relaciones entre la sociedad y la educación como cadenas lineales de causa-efecto. Necesitamos identificar la existencia de vínculos entre un tipo específico de conocimiento transmitido por la educación y el poder en la sociedad con la mediación del Estado o de la Iglesia. La educación hasta ahora comentada no conocía la masividad puesto que sólo llegaba a las clases superiores y después a la clase media, servidores del Estado, de la Iglesia y de las clases dirigentes. Lo que nos interesa en este trayecto es ver cómo se organizó la educación como institución.

Desde finales del siglo XVIII y hasta las dos últimas décadas del siglo XIX se gestaron y organizaron los modernos sistemas masivos de educación pública. El Estado asumía esta responsabilidad, en disputa con el monopolio que la Iglesias había tenido hasta ese momento, en materia educativa, conjuntamente con los grupos sociales primarios. En este contexto cabe señalar algunos componentes que subyacen a esta nueva educación obligatoria:

- transformaciones en el ámbito de lo económico (racionalización de la agricultura, nuevas fuentes de energía, nueva división del trabajo),
- industrialización incipiente y el fenómeno migratorio conformaron y modificaron el nuevo mapa social europeo,
- los postulados de objetividad, disciplinamiento, certeza y universalidad eran las características de la ciencia moderna emergente y

de la moderna educación (pensemos en las concepciones de Jan Amós Comenio y Jean-Jaques Rousseau principalmente, seguidos por Johann Herbart, Friedrich Froebel, María Montessori).

Esta complejidad social se reflejó en cierto aspecto en el sistema educativo y los cambios en las ideologías y las demandas políticas modificaron las relaciones entre el estado y la sociedad. Los nuevos estratos sociales al adquirir poder económico exigían poder político. Por otro lado, como sugiere Lundgren (1997, p. 54) la educación obligatoria se estableció para garantizar una especie de orden social y para asegurar que se pusieran en marcha las constituciones y fuesen entendidas por el pueblo. Los cambios que grabaron los siglos siguientes, también llevan la impronta de exigencia por situaciones importantes: guerras y postguerras con nuevos recursos comunicacionales; oleadas de inmigrantes que debían aprender nueva lengua y reglas sociales; rápida industrialización y urbanización que exigía una preparación especial, entre otros.

Pero es evidente que no siempre se dio tal coincidencia de movimientos por cuanto frente a las enormes transformaciones experimentados, los sistemas educativos quedaron en cierta forma, anclados en el pasado sin comprender el momento histórico. Y no solamente desde la perspectiva de las mediaciones tecnológicas o avances científicos, sino también de los acontecimientos sociales que aceleran el día a día. Los estudiantes que hoy recorren las instituciones de formación de formadores ni habían nacido o eran apenas niños cuando se produjo la Caída del Muro de Berlín con las profundas transformaciones que se suscitaron y ni hablar –en Argentina concretamente- de las épocas de dictadura con sus trágicas consecuencias.

Sin dudas, como afirman Gimeno y Carbonell (2004), el sistema educativo “es una realidad compleja dentro de otra realidad social que lo es más, de la que recibe determinaciones, fuerza e impulso” (p. 11). De allí que si queremos dimensionar su importancia no bastan los datos y notas que justifican lo que proyecta o hace. Necesitamos conocer en qué contexto cultural, social y económico actúa, qué trayectorias sigue y con qué poblaciones trabaja, “cómo se insertan en él colectivos sociales dife-

rentes y desiguales, a qué determinaciones obedece y en qué contexto cultural ofrece sus enseñanzas o cómo se articula con la sociedad” (p. 11).

Hoy, en épocas de sobreinformación, individualismo, consumismo y satisfacción inmediata de los deseos, el arco que enlaza la educación y lo social registra cambios de espacios, actores, productos culturales, medios de comunicación, etcétera.

2.2. Necesidad de educar a un nuevo tipo de ciudadano

Como hemos visto –política e históricamente- el establecimiento de la educación obligatoria instaure un nuevo sistema escolar que se diferencia del anterior en el reclutamiento del alumnado, los fines de la educación y la selección del contenido. Pero ambas tradiciones (academicista clásica y obligatoria) compartirán un fondo común de aspectos organizativos y concepción del conocimiento, que se mantendrá a lo largo del tiempo, a tal punto que los graves problemas que hoy interpelan no parecen encontrar respuesta en la visión simplista y superficial. Vale señalar que el sistema escolar se mantiene en muchos rasgos igual que hace más de un siglo tanto en tipo de contenidos presentes en las disciplinas o estructura espacio temporal de la enseñanza. Específicamente las trayectorias escolares han comenzado a ser reciente objeto de estudio dado el desacople de los recorridos esperados por el sistema. (Terigi, 2007). Nuevos tiempos y nuevos sectores sociales han contribuido a desestabilizar los acuerdos previos y enfrenta a gobiernos y escuelas “con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional”. El sistema educativo considera tres rasgos relevantes (organización por niveles, gradualidad del currículo y anualización de los grados de instrucción) que se presentan como solidarios entre sí, pero que en realidad son arreglos independientes, por ejemplo, la centenaria disposición de niveles, se origina en las políticas de masificación. Al focalizar nuestra mirada en los itinerarios que responden a una progresión lineal de tiempo y periodización estándar (trayectorias escolares teóricas) aparecen otros modos que revelan cierta inflexibilidad en su heterogeneidad y contingencia (trayectorias escolares reales). Y es allí donde el desacople marca las discontinuidades y el fracaso, demostrando que no se

trata de normalizar trayectorias, sino de ofrecer una “amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles” (Terigi, 2007), de multiplicar los formatos y tiempos en los que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a los que todos tienen derecho.

De lo anteriormente planteado y luego de considerar los cambios sociales, políticos, culturales, económicos, educativos globales de fin de siglo debemos subrayar la necesidad de pensar nuevas vías para la reforma de la educación. (Morin, 2011, p. 147 y ss). Es indudable que la educación –como es habitual en momentos de aceleración de los cambios- está enfrentando un auténtico embate: dilema entre pública y privada, degradación de la profesión, pérdida de autoridad, restricciones presupuestarias, instituciones sólidas inmersas y desconcertadas en una sociedad líquida, ingreso a las tecnologías sin certezas ni planificaciones serias sobre su uso, etcétera.

Pero –siguiendo a Pérez Lindo (2010) y a Morin (2011)- podemos establecer que la metamorfosis que sufre, nos lleva a replantear muchos principios que respondan al gran interrogante: *¿Para qué educamos hoy?* Muchísimas investigaciones sobre la práctica, el currículo, el clima del aula, los textos escolares, el currículo oculto, las relaciones con el poder, el discurso pedagógico, las instituciones en sus diversas modalidades... ofrecen un incalculable caudal para entender qué ocurre en la escuela, *pero no llegan a cruzarse* para reconocer el peor enemigo: el pesimismo instalado que paraliza todo intento de acción. Y de esta certeza palpable en cuanto pasamos un tiempo en alguna escuela, encontramos el primer acercamiento para redefinir el punto de partida. Si educar es creer en la perfectibilidad del hombre y en sus capacidades innatas, debemos hacerlo porque está en juego el futuro. El por qué nos habla del sentido de educar. De allí la necesidad de recurrir a los fundamentos que nos permitan buscar una respuesta pluridimensional, capaz de poner en diálogo las tres grandes cuestiones epistemológicas: La cuestión gnoseológica (*¿cuál es el conocimiento?*); la cuestión metodológica (*¿cómo está producido?*) y la cuestión axiológica (*¿cuál es su valor?*) para superar los estancos. Ese camino nos permitiría arribar a la esencia de un “*conocimiento cuya explicación no sea mutilación y cuya acción no sea manipulación...*” (Morin, 1993, presentación de la solapa) y, para ensayar caminos

nuevos, debemos hacer un paraje en la crisis. Al respecto Morin afirma: “sé que la humanidad necesita una política. Que esta política necesita una antroposociología. Que la antroposociología necesita articularse a la ciencia de la naturaleza, que esta articulación requiere una reorganización en cadena de la estructura del saber”. (p. 37)

Si seguimos pensando a la educación desde los principios de la disyunción y reducción, ampliaremos la fractura entre ésta y sociedad. Es verdad que esos principios propios del pensamiento científico occidental, nos legaron progresos y avances, pero también es real que la emergencia de obstáculos que genera al simplificar, encerrar, dividir, aislar a las disciplinas separando al observador de su observación, continuará generando realidades unidimensionales, que no se corresponden con el acontecer y situaciones de este hoy. Si el “mundo de la vida” se introduce con nosotros en cada acto, circunstancia o investigación tal divorcio es una astilla que erosiona el hacer.

2.3. Entonces, ¿para qué educar?

Educar para personalizar, para que cada educando pueda encontrarse consigo y sumar sus literacidades, en un proceso que le permita moverse y ser parte del mismo. Recordemos las palabras de García Hoz (1988) “*la educación personalizada se apoya en la consideración del ser humano como persona y no simplemente como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio, sino principalmente como un ser escudriñador y activo que explora y cambia el mundo que lo rodea*” (p.25). *En la educación personalizada es la propia persona la que se educa*. El educador tiene obligaciones como programar la educación, estimular el trabajo de los escolares con la utilización de diferentes técnicas de motivación, enlazar la enseñanza con la experiencia partiendo siempre de los intereses de sus estudiantes, evaluar su rendimiento, exigir esfuerzo a sus educandos. Lo fundamental no es el trabajo del educador, sino el del alumno, verdadero protagonista de la educación. La misión del profesor se enfoca en estimular la actividad del alumno, sin que ello signifique quitar valor a su rol de orientador, puesto que no podría realizarse sino a través de un cuidado atento. En “*Hablemos de una enseñanza personalizada*”, Delgado (2008) indica que hoy la edu-

cación debe “abrir” las cabezas para poder responder a las necesidades, témporo-espaciales, que nos toca vivir, en este comienzo de siglo. En esta necesidad de ecologizar la educación Morin –a través de su abundante producción- nos lleva a comprender la necesidad de tomar conciencia de las condiciones históricas, culturales, sociales en las cuales se determinan nuestro intento de conocer el conocimiento. Siguiendo la línea de García Hoz, Delgado, nos habla sobre la educación personalizada, en éstos términos (Gráfico 6):

**UNA EDUCACIÓN
PERSONALIZADA
SUPONE:**

Una enseñanza de doble canal, donde todos aprenden.

Una enseñanza que habilite las potencialidades de aprendizaje que todos tenemos, que nos permita conocer y aprovechar plenamente esas capacidades, competencias e inteligencias múltiples.

Significatividad, espíritu colaborativo orientado al proceso de aprender a aprender entre todos (esto significa revisar la institución, el currículo, las actividades de los docentes y de los alumnos y, por qué no, teniendo en cuenta el contexto inmediato).

No quedarse enquistada entre los muros de la institución, sino abierta al mundo para ayudarnos a definir propósitos (macros y micros) orientados para la toma de decisiones sobre nuestra vida.

Una enseñanza que nos forme como personas y como ciudadanos solidarios, responsables, respetuosos, tolerantes con los otros y con la tierra patria.

Gráfico 6: Educación personalizada

Sin dudas, las necesidades educativas hoy, para vivir en la era planetaria, demandan de todos los participantes del proceso educativo, creatividad, ingenio, capacidad de aprender y tomar decisiones para mejorar, en tanto bucle recursivo, nuestro accionar. *Educación para liberar*. Recordemos que desde fines de la década del 60, se multiplicaron las publicaciones, sobre el rol constitutivo de la educación, a partir de diversos abordajes ideológicos, filosóficos y pedagógico-críticos. Desde Freire (2005, *Pedagogía del Oprimido*) a Adorno (1998, *Educación para la emancipación*), desde Bourdieu y Passeron (1977, *La reproducción*) a Althusser (1988, *Aparatos ideológicos del Estado*), desde Cullen (1996, *Crítica de las razones de educar*) a Morin (2006, *Educación en la era planetaria*) se centró una búsqueda que en muchos casos tomó o integró como objeto de estudio a la institución educativa. Tal camino recorrido nos está di-

ciendo que *debemos continuar cuestionándonos sobre el para qué*, puesto que nos hablan de la *responsabilidad de la educación*.

Morin y Freire nos hablan de *resistencia*, una resistencia *con inteligencia y responsabilidad*, frente al dominio del pensamiento único, simple, opresor que propugna el escepticismo y la resignación. Es importante destacar que ambos hablan de insistencia y de persistencia, de estimular para un nuevo despertar, de sembrar para recoger, del eros y del amor. En palabras de Morin, "...volvemos a lo que sabíamos antes de todo conocimiento y de toda conciencia, a la vez que llegamos a lo que todo conocimiento y toda conciencia nos dicen de realizar y ensanchar: sembrar <=> amar" (2011, p. 92). En la construcción de una educación de sujetos libres, esperanzados, emancipadores, liberadores, "...volvemos a encontrar en bucle los problemas fundamentales...: como saber ver, saber pensar, saber pensar el propio pensamiento, saber actuar, y esto, no sólo por sí mismo, sino por la tarea más grandiosa jamás encontrada por el hombre: la lucha simultánea contra la muerte de la especie humana y por el nacimiento de la humanidad..." (p. 87).

Podemos observar claramente que tanto la propuesta de Freire como la de Morin es reaccionar frente a la educación unidireccional y bancaria, simplificada y disciplinar proponiendo el *diálogo* entre educador y educando posibilitando, en ese mismo "dialogar", la liberación de la conciencia. La liberación y la independencia destruyen la pasividad del educando y lo incitan a la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

En este escenario la respuesta desde la educación debería darse, en palabras de Freire, convirtiendo *las dificultades en posibilidades*, o como lo plantea el informe de la UNESCO, *aprender a aprender y aprender a vivir juntos* y en palabras de Morin (1997), *articulando los saberes recursivamente*, aprendiendo-desaprendiendo-reaprendiendo.

El término "*posibilidad*", al tiempo que abre el futuro, lo habilita a ser algo diferente, nos devuelve a los educadores un sentido a nuestra práctica: *otra realidad es posible*. Para devolver la voz y las historias a los implicados, como un modo de ampli-

ficar voces, de incluir en esta posibilidad a otros. De que sea el otro quien se pregunta acerca de su futuro y no que “otros” decidan su futuro.

Dice Freire (2002):

una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y concreto, es descubrir las posibilidades – cualesquiera sean los obstáculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo (p. 9).

En el campo de la educación, abandonar la esperanza de que las cosas pueden ser diferentes, es resignación. Una resignación que se escucha permanentemente alrededor de la ley, de la capacitación, de la escuela pública, de la falta de participación.

El asumir este sentido de posibilidad en la historia, no es una posición fácil, que no lleva riesgos. Es la educación, como todas las prácticas sociales, un campo de lucha, un espacio histórico. Un espacio donde hoy estamos viendo como se imponen nuevas lógicas, nuevos mecanismos de control. Pero también es un espacio de resistencia. En palabras de Cullen (2009) “resistamos con inteligencia responsable”, en tiempos de disciplinamiento y biopoder, como modo de cuidar la subjetividad frente a todo intento de suprimirla o borrarla o limitarla, pero siempre desde la interpelación del otro, que nos hace responsables y nos desilusiona de creernos “invulnerables” (p. 16).

Educación en la complejidad. En *La Vía*, Morin (2011) identifica el problema crucial de este tiempo como la necesidad de un pensamiento que pueda asumir el desafío de la “complejidad de lo real, esto es, de captar las relaciones, interacciones e implicaciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, las realidades solidarias y conflictivas a la vez” (p. 142). Para ello, “el conocimiento debe saber contextualizar, globalizar, multidimensionar, es decir, debe ser complejo. Sólo un pensamiento capaz de

captar la complejidad de nuestras vidas, nuestros destinos y la relación individuo/sociedad/ especie, junto con la de la era planetaria, puede intentar establecer un diagnóstico del curso actual de nuestro devenir, y definir las reformas vitalmente necesarias para cambiar de vía” (p. 143).

Es evidente entonces, que debemos centrar nuestra preocupación en cómo lograr que las instituciones educativas rompan las líneas directrices (transmisora, seleccionadora, individualista) y eduquen para la vida, dejando atrás enfoques que las alejan del carácter relacional, cultural y contextual al servicio de las comunidades; en cómo incentivar en los formadores la capacidad para aprender y seguir aprendiendo, de modo que puedan abandonar la raíz decimonónica de donde procede como hemos visto, y que ha quedado absolutamente arcaica; en cómo pensar a la institución y a los educadores para que alcancen un modo de conocer y por ende de enseñar la complejidad de ser ciudadano que hoy se expresa a través de diversas manifestaciones y sensibilidades: democrática, social, solidaria, intercultural y equitativa. Precizando, en cómo hacer que la formación docente, para responder a esos desafíos, asuma ciertas características esenciales: la capacidad reflexiva, la capacidad de generar conocimiento pedagógico como proceso colectivo y la capacidad de transformar la profesión docente en una perspectiva de colaboración a partir de la propia práctica para comprender la enseñanza y la realidad social de la que forma parte.

2.4. ¿Cómo se concreta este ideal en educación?

La respuesta no es una receta, sino que requiere de un actuar creativo que favorezca espacios educativos más democráticos y participativos, basados en la comunicación en el aula; la cooperación y el aprendizaje entre iguales; el debate, la opinión y la argumentación; la elaboración de un currículo democrático y la organización del equipo directivo como coordinador y dinamizador del mismo. En otras palabras el “ideal democrático educativo” debe instituirse como “proyecto institucional”. La idea de democracia recorre la teoría y la práctica pedagógica. Hay docentes democráticos y docentes que no lo son, hay escuelas democráticas y otras que no lo son. Y en las de-

mocracias hay luchas, hay conquistas y hay posiciones que se pierden. Pero no hay absolutos: la posición que hoy se pierde mañana puede volver a ganarse. El único absoluto es el sostenimiento de la democracia, que más que un absoluto es un posicionamiento ético-político.

Para Dewey la democracia es ante todo una forma de vida y un proceso permanente de liberación de la inteligencia y no un régimen de gobierno. La democracia sólo puede lograrse desde la educación y se basa en la razón, el método científico y la constante reorganización y reconstrucción de la experiencia.

En similar camino Morin, sostiene que la cuestión democrática devendría de la instauración y la revitalización de la democracia participativa que corresponden al imperativo de la política de la humanidad... entendiendo que los problemas planetarios deben formar parte de la reflexión y del debate a nivel local. Esta democracia está íntimamente relacionada con la educación, con la ética cívica y con las cualidades morales.

¿Adónde nos lleva la educación?, ¿cuál es su papel en nuestra esperanza, si lo que somos es educadores?

Al admitir que los procesos educativos poseen rasgos que escapan a la racionalización y a las certezas, aparecen en escena las aleas y las incertidumbres. Muchas preguntas tenemos acerca del aprendizaje, de cómo un sujeto llega a aprender algo, qué condicionamientos históricos participan en este proceso, qué condicionamientos familiares, sociales, culturales, económicos o si son procesos sólo mentales; cómo participa el inconsciente, el deseo de quien aprende. Mucho decimos de esto en las teorías pedagógicas, psicológicas, didácticas. Pero las respuestas siempre son provisorias o insuficientes, porque los límites entre el individuo y la sociedad son ambiguos. Además todos los días nos enfrentamos con que muchos aprenden a pesar de (la desnutrición, por ejemplo), o en contra de (un docente autoritario). Por más objetivos que se den a la educación acerca de la reproducción de sujetos creativos y transformadores, o dóciles y obedientes, estos objetivos nunca se cumplen totalmente. Si fuera así, si pudiéramos dominar todas las condiciones del aprendizaje y ense-

ñáramos en situaciones ideales, lo que estaríamos produciendo serían marionetas, clones. Y sabemos que, al menos por vía de la educación, producir clones es imposible.

Por esta razón y puesto que somos educadores, debemos tener en claro los elementos que definen nuestra función y las necesidades que la sociedad demanda hoy. Es verdad que en muchos contextos, los docentes hemos perdido identidad académica o desarrollamos nuestro trabajo en condiciones de precariedad, pero ello no invalida la urgencia de desarrollar todas las potencialidades para manifestarnos como profesionales capaces de analizar críticamente, problematizar y reconstruir la práctica a partir de la investigación del quehacer diario.

2.5. Los desafíos de la educación hoy

Estamos llamados en este mundo postmoderno -rápidamente cambiante y mutable- a ser partícipes activos de esta complejidad, de integrarla a nuestra vida, a nuestras instituciones y a nuestras aulas. Tenemos que darnos cuenta y saber que nada está previsto y ordenado y que no poseemos el control absoluto de ninguna situación y por ello, debemos educar a nuestros alumnos no para que obedezcan un orden establecido e incuestionable (la historia se ha encargado de demostrarnos sucesivas veces lo perverso, peligroso y destructor que puede llegar a ser) sino educarlos para la tolerancia, la heterogeneidad, lo imprevisible e impredecible, la multiculturalidad y la diversidad. Sólo así lograremos nuestro cometido: la formación de hombres libres, responsables y autónomos de acción y de pensamiento. (Gonfiantini, 2001, pp. 10-11).

¿Cuál es el sentido de las instituciones educativas? En sus orígenes la institución educativa nace como el andamiaje apropiado para los universales y absolutos sueños modernos. Los tiempos cambian, los espacios cambian y las demandas a la escuela también. Desde la mirada compleja, la escuela debe entenderse como una institución específica, multidimensional e intercultural.

- ❖ La *especificidad* apunta a destacar que la institución educativa surge con una asignación de sentido dada desde lo social. Responde a las demandas de una sociedad en un tiempo y espacio determinado.

- ❖ La *complejidad* vincula el escenario subjetivo y la triangulación de éstos (sujeto docente-sujeto alumno) con el objeto a conocer. Triangulación que no se limita a un fenómeno cuantitativo sino que comprende las incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios, irreductibilidad lógica e intervenciones subjetivas del observador/conceptuador. Así, la complejidad enlaza el azar. Para comprenderla mejor, necesitamos aceptar la existencia de la multidimensionalidad.
- ❖ La *multidimensionalidad* refiere a la recursiva articulación de las diferentes lógicas, dimensiones e interacciones entre el orden/desorden/reorganización que intervienen para atribuirle sentido.
- ❖ La *interculturalidad* entrama una realidad institucional, sus protagonistas, un contenido y un método. Este método, definido a lo largo de la obra de Morin (2007, p. 27) se comprende desde una construcción que reconozca que el papel del sujeto observador/conceptuador y la incertidumbre de las emergencias que evite privilegiar la mecanización, *debe ser una aventura hecha en el esfuerzo y el riesgo, la creatividad y la contextualización, de manera que favorezca la estrategia y alerte al pensamiento de lo inesperado.*

La escuela no es la única institución de la sociedad que opera en la construcción de marcos cognitivos pero es innegable que su asignación de sentido y su mandato fundacional le dan un rol primordial en la construcción del mismo. Entonces ¿por qué está en crisis? Por un lado, la crisis en la escuela deviene tanto de la crisis a nivel macro (social, política, económica y cultural) como de la crisis misma de la educación. Por otro, por la contradicción entre la expansión de los derechos en el plano de la normativa y el empobrecimiento de los recursos que se requieren para su efectiva realización. Y no podemos desconocer el carácter fragmentado de la política educativa con los diversos procesos de descentralización a partir de las reformas implementadas en la década del 90. En suma, escuela y sociedad perciben una tensión: se reconoce que sin ese capital que se desarrolla en las instituciones escolares se dificulta más la inserción social pero también se tiene conciencia que la educación no es la más adecuada para garantizar la permanencia y aprendizaje de los grupos sociales

que por primera vez acceden a ese tipo de educación. El incremento de la desigualdad social tiene su correlato en la misma escuela que reconoce su debilidad para formar subjetividades conforme a un proyecto de ciudadanía. Inserta en sectores ricos económica y culturalmente tiene creatividad e innovación, pero cuando se erige en esferas pobres tiende a copiar su impotencia. Al respecto, Sarlo (2005) afirma: “Hoy, en la Argentina, hay escuelas para ricos y escuelas para pobres, que no coinciden exactamente con escuelas públicas y escuelas privadas, sino con escuelas para familias que poseen medios culturales, y escuelas para familias que no los tienen”. Y la diferencia no sólo está en poseer o no computadoras pues

En estas hipotéticas escuelas con libros verdaderos y sin computadora, lo que habría seguramente es maestros con un entrenamiento de primera. Y aquí está uno de los nudos de la cuestión: es más difícil entrenar maestros que comprar computadoras. Incluso puede ser más caro y necesariamente ocupa más tiempo y exige más constancia. De todos modos, no parece necesario optar entre buenos docentes y computadoras. Simplemente señalo el punto porque las computadoras, sin buenos docentes, se pueden convertir en un cyber pagado por el presupuesto educativo.

Es evidente que una escuela sin recursos -pero especialmente sin buenos educadores- no puede proporcionar un pensamiento capaz de abordar la problemática social, de conectar las pautas culturales de los estudiantes y mucho menos de lograr la pertenencia que anule el desapego actual, traducido en innumerables situaciones conflictivas. Estos desajustes se traducen en simulacros de aprendizajes, que llevan a respuestas repetitivas y uso de esquemas rutinarios que aseguren rápidos logros. Asimismo, mientras el sistema educativo se maneje con los parámetros del neoliberalismo, la educación sirve para el mercado y su expansión potencia el crecimiento económico. En tal sentido, se define como la actividad de transmisión del stock de conocimientos y saberes que califican para la acción individual competitiva en la esfera económica, básicamente, en el mercado de trabajo.

Llegamos a un nuevo bucle, que nos direcciona una vez más a la práctica docente también en crisis, en tanto –como afirman Dussel y Caruso citando a Giroux- no siempre se responsabiliza de las historias que produce, de las memorias sociales que transmite y de las imágenes de futuro que autoriza. (1999, p. 209). Frente a estos cambios sociales e institucionales se necesita una reasignación de mandatos y sentido que permitan a la escuela “ser escuela”. Se trata de distribuir aquello de lo mucho que hoy se le pide en otras instituciones sociales para que los organismos educativos puedan recuperar su especificidad: la de ser “*constructores de conocimiento, cultura y ciudadanía*”. Si bien es cierto que ello implica un nuevo proyecto político, social y educativo, caracterizado por la democracia, la participación, el compromiso por el bien común, se desprende que para ser “constructores de conocimiento” los actores involucrados –además de estar en contacto con el conocimiento- lleguen a reflexionar sobre su naturaleza, organización, relación con la realidad y proceso de construcción. Es decir, asumir que no existe un modo completo y cerrado para entender el mundo, que necesitamos instalar las múltiples dimensiones de lo humano, que debemos superar los límites convencionales para incorporar la complejidad; propugnar la acción para permear el estrecho espacio áulico con las problemáticas sociales próximas, con el compromiso, con el presente, con la solidaridad.

Capítulo 3

Del extrañamiento de la formación docente

“...el proceso educativo es sobre todo ético. Exige de nosotros constantes pruebas de seriedad. Una de las buenas cualidades de un profesor, de una profesora, es darles testimonio a los alumnos de que la ignorancia es el punto de partida de la sabiduría, que equivocarse no es un pecado, sino que forma parte del proceso de conocer y que el error es un momento de la búsqueda del saber” (Freire, 2008)

3.1. La complejidad de la formación docente

A los educadores suele resultarnos difícil reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo y de allí que muchas veces, caemos en un activismo sin sentido, motivados únicamente por el afán de obtener resultados (aprobados y acreditables), cumplir nuestra función (transmitir contenidos) o mantener ocupados a los alumnos para que no causen molestias (disciplinar). Algunos autores señalan que nos falta una mirada capaz de trascender la cotidianeidad para arriesgarnos a superar las meras estrategias didácticas, en el análisis de los discursos y vinculaciones que conforman nuestra actividad. Ello conlleva la ausencia de crítica y de concientización sobre el rol social y cultural que implica todo acto educativo. Ubicados en esta óptica es fácil comprender que la formación docente necesita un lugar y un espacio para la reflexión. ¿Qué implica, entonces, formarse como docentes en este tramo que recorremos, en este contexto particular? En primer lugar, la conciencia de superar la mera revisión de fórmulas didácticas y la certeza de traspasar la linealidad de “adiestramiento” en la especificidad disciplinar. No significa esto, entender como utópica la pretensión de formarnos y formar en un espacio donde encontremos el lugar para pensarnos, para pensar nuestro compromiso de aprendizaje continuo y la trama que formamos -en la que puedan insertarse incluso, futuros educadores- si logramos respetar los procesos de aprendizaje de los educandos. No podemos olvidar que nosotros antes de educadores, fuimos educandos y en nuestra vocación dejaron huellas quienes transitaban por nuestros andares infantiles y adolescentes. Pero, sin lugar a dudas, el espacio y tiempo privilegiados para aclarar una postura ante la problemática educativa, es el tiempo de la formación. En ese momento de sueños y realidades que

se cruzan en la práctica, se afianza el rol del educador en la dinámica social y queda plasmado su modo de ver y entender el mundo. Ahora bien, tal postura implica que el camino de formación no se cierra, sino que por el contrario, constantemente presentará nuevas bifurcaciones, porque la realidad en que se inserta es cada día más compleja, más tensionada por incertidumbres, búsquedas y circunstancias que entrelazan como nunca la cotidianidad del educador, del educando, de las instituciones, del contexto en general. Es decir, la nueva trama se va urdiendo con saberes sistematizados, saberes de la práctica, saberes del sentido común, saberes de la interrelación y diálogos antes impensables.

Este panorama –apenas somero de la multiplicación de facetas que se suceden en el día a día- conforma el abanico de posibilidades en las que se ejerce el oficio docente y exige una actitud de constante reflexión y crítica, un aprender a revisar los propios actos, como revisamos muchas veces los que nos perturban o consideramos ajenos. Ver, juzgar, actuar recitaban viejas reglas de grupos comunitarios que hoy reverdecen ante la necesidad de dar razón de las vinculaciones que juzgamos fundamentales en todo acto educativo, para que realmente se generen líneas de interacción, de recursividad y comunicación. Si consideramos que el aprendizaje sólo es posible en un proceso que se erige como interacción compleja entre personas, el marco natural es el contexto humano en el que la mera repetición de información no es conducente. La realidad social mediada por la cultura requiere de la adopción de una cosmovisión, es decir, de entender que toda acción y toda palabra contienen y reflejan una manera de ver el mundo, de contemplar a las otras personas y a sí mismo. En tal sentido, si el docente ha de ser formado en el compromiso de dotar a sus educandos de las herramientas que les permitan su emancipación, cae de maduro que la formación docente es también un tema político. Y ubicar la formación docente en el ámbito de la política es mucho más que un cambio terminológico, es una opción de las esferas más importantes y naturales hasta de cada institución que la asuma como reto. Debemos considerar el doble sentido que subyace al concepto de lo "político". Desde una mirada, la política educativa se comprende como un medio para el logro de determinados fines: la formación ciudadana, la transmisión de conocimientos, la socialización para el trabajo u otros. Remite a un plan de acción, es lo que los anglo-

sajones denominan “*policy*”. Desde una segunda óptica, podemos encontrar otra acepción del término que complementa y profundiza la concepción de las políticas educativas (la *politics*), que nos habla de un fenómeno de poder. Precisamente desde esta perspectiva podemos comprender todo plan de acción como estrategia de dominación y conflicto de intereses sociales. Es esta faceta la que permite preguntarnos sobre ideologías y valores subyacentes en las estrategias y planes que se ponen en juego. Es decir, relaciones de poder. Puesto que en nuestra lengua no existe esta distinción de términos, resulta difícil encontrar que son complementarios y suele cerrar el debate conceptual. De hecho, toda política educativa y toda puja para su definición hablan de un modelo social, de las relaciones sociales deseables y de las relaciones entre Estado y sociedad. Por ello no podemos ignorar este enfoque en tanto el estudio de las políticas educativas no es ingenuo ni neutro y al interpretar y seleccionar determinados hechos y acontecimientos –en este caso la formación docente a partir de la observación de la práctica – es una toma de posición frente al mundo que nos lleva a investigar una situación actual como posibilidad para proyectar el futuro. Cabe agregar otro matiz a partir de Morin (2006), cuando se refiere a un aspecto que puede pasar desapercibido:

en el frente político llegamos así a una situación paradójica. El marchitamiento de las políticas tradicionales, que no alcanzan a concebir ni a tratar los nuevos problemas, y al mismo tiempo el auge de una política que se ocupa de todas estas dimensiones nuevas que han entrado en su ámbito de competencia, aunque de una forma compartimentada y degradada.

Desde esta mirada, la reflexión permanente requiere de herramientas y estrategias que permitan transformar el enunciado en hecho constante y concreto, atentos a los debates que en realidad despliegan definiciones y acciones respecto a la autoridad, al tipo de poder que se construye, a las relaciones sociales y roles de los diversos actores. Volviendo a Morin y sobre este punto, con la mirada puesta en la urgencia de inscribir “estos problemas dentro de una concepción de la política multidimensional y no totalitaria, que sirva al desarrollo de los seres humanos”.

Pero como nos encontramos en una sociedad consumista y vacía de espíritu, con una realidad cada vez más hostil con la solidaridad y el compromiso con los demás, el educador necesitará descubrir cada problemática que enfrenta en el reducto real y tangible del aula e intervenir activamente, para traspasar el muro que suele ser de defensa ante lo extraño (el conocimiento que moviliza), levantado por los educandos y expresado de diversas maneras. Claro, tendrá que comprender primero, que se encuentra inserto en un sistema educativo extraviado en el individualismo, el tecnicismo y la instrumentalización. No podemos desconocer la existencia de factores que influyen en la labor educativa y en sus resultados:

- ❖ condiciones del contexto: aspectos socio-económicos, culturales y hasta físico-geográficos
- ❖ particulares de la institución: infraestructura, recursos, clima organizacional y,
- ❖ condiciones propias del currículo: estructura del plan de estudios, calidad de los programas, sistemas de evaluación, textos, recursos didácticos.

Pero es fundamental no equivocarnos ya que en gran medida la labor del docente depende de su formación, del conocimiento pedagógico adquirido en todos sus trayectos de formación sistemática y de vida, del dominio de los saberes propios de las materias que asume y de las estrategias comunicativas que implemente. Como vemos, estamos ante una nueva representación del educador:

- ❖ Protagonista, capaz de ejercer su profesión con autonomía, de realizar opciones de acuerdo al contexto en que se encuentra y a las exigencias de cada situación peculiar.
- ❖ Sólidamente formado, para superar el riesgo de acatar y ejecutar órdenes sin comprometerse con el proceso educativo.
- ❖ Exigente en relación a las instituciones que lo han formado y lo forman, respecto a la necesidad de crear una red que facilite la

comunicación y el trabajo colaborativo, reflejo del cambio epistemológico en el rol del formador de docentes.

Ahora bien, ¿cómo congeniamos esta representación con la realidad? Vemos que aún muchas instituciones responden a una matriz racional clásica que no se corresponde con la sociedad actual: esclerosadas, atomizadas, con criterios organizativos propios de la modernidad, continúan formando docentes con conocimientos estancos y conciencia cerrada pese a que sus discursos sostienen una nueva concepción. Proponen un docente más guía, menos rígido y más orientador, pero se sigue haciendo uso y abuso del estereotipo de docente planteado por la racionalidad clásica: el que conoce y por ende, frente a cada dosis de azar, se escuda. ¿Conocemos algún docente capaz de decir sinceramente “no sé”, es decir de romper el encorsetamiento del saber total y de la verdad, del pensamiento platónico imposible de concretar? De acuerdo a este camino que hemos recorrido, creemos que para abordar el tema de la formación de profesores, es primordial partir de una reflexión sobre la educación que enfatice las opciones pedagógicas nuevas y alternativas. Ello implica revisar las bases mismas de la educación formal para romper el círculo de “cambiar sin cambiar” y dejar de “enseñar una anatomía sin disección”, de formas que hacen agua frente a la inseguridad de lo no previsible, de la incertidumbre. Sabemos que no es gratis pensar diferente. Lo prueban las persecuciones y aislamientos que sufrieron quienes apostaron por un cambio, pero es claro que no puede mantenerse la formación de personas acríticas, conformistas, carentes de creatividad, cómodas en la mediocridad. Por ende, insistimos en la conjunción de una sólida formación, que se revé constantemente, que incluya la perplejidad, las aleas, la reflexión permanente, un pensamiento que cuestione y se sitúe contextualizándose.

Como vemos, la urgencia de despejar cualquier rasgo de pensamiento hegemónico indica que cuando hablamos de cambios, no necesaria y únicamente nos referimos a estructuras físicas, sino de la premura en re-conceptualizar el espacio de las propuestas pedagógicas que se necesitan en cada situación. Es fundamental enfocarnos en una enseñanza radicalmente diferente, en la que el educando encuentre el modo de construir y reconstruir el conocimiento, potenciar su arista crítica y alcanzar la visión holística de la

realidad para participar con el fin de transformar. Y, como se desprende de esta postura, educandos somos todos en todo momento, nos incluimos en la búsqueda que reconoce nuevas alternativas y nos empuja a arriesgarnos para asumir que el aula no es el límite del trabajo del educador en tanto la educación como práctica social, compromiso ético y responsabilidad histórico-social. Este nuevo enfoque de la educación requiere de un docente con una formación que responda a los planteamientos expuestos, que sea sólida y flexible, más holística y menos mutilante, crítica y compleja, con referencia a la realidad educativa y social, mundial y planetaria.

3.1.1. Acerca de las tradiciones de la formación.

Es un hecho conocido que en la formación docente existen “tradiciones de la formación” que suponen la opción por determinados conocimientos, recursos y estrategias. Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones sobre la educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto. Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias que coexisten, influyéndose a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, de las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos. Ante esta evidencia surge preguntarnos si el mejoramiento o la transformación de la formación docente pueden llevarse a cabo con los conocimientos, recursos y estrategias existentes o por el contrario, tendremos que recurrir a nuevas propuestas.

Históricamente podemos reconocer la configuración del profesorado sobre dos concepciones: aquella que refiere a un perfil deseable en el profesional y otra que boicota el accionar docente en contextos complejos. Específicamente estos son: el modelo teórico cuyo propósito es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que les plantee cualquier situación académica y el modelo crítico-reflexivo que forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza más amplia, que asume la idea, como eje central de este movimiento, de profesor – investigador (Carr y Kemmis, 1988; Gonfiantini, 2003).

Liston y Zeichner (1993) establecen cuatro paradigmas que a su juicio, son el punto de enmarcación teórica en la formación del profesorado:

- ❖ *Modelo práctico artesanal*: a nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.
- ❖ *Modelo academicista*: especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña.
- ❖ *Modelo tecnicista eficientista*: apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos.
- ❖ *Modelo hermenéutico reflexivo*: supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto – espacio temporal y sociopolítico- y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar.

Un análisis de los presupuestos y supuestos que anidan en la actualidad del hacer formativo refleja la necesidad de optar por aquellas propuestas que permitan reconocer el potencial de un proceso formativo, concientizador, intelectual y analítico que, en su extensión, facilite preguntar si ese modelo elegido afectará el accionar del educador en el aula y si su adopción generará un cambio de real magnitud. Si logramos traducir el modelo que funciona en una institución, a partir del docente que forma, podemos delimitar sus alcances.

- ❖ ¿Propone imitar modelos?, ¿transmite “la” cultura, el pensar y el hacer inamovible de lo pasado? Estamos frente a un modelo práctico artesanal.
- ❖ ¿Es el trasmisor de las verdaderas certezas, de los últimos contenidos científicos? Nos encontramos en un modelo academicista.

- ❖ ¿Es el racional técnico, que planifica cada paso de acuerdo a paquetes con instrucciones precisas?, ¿sus términos evaluativos tienden a garantizar la eficiencia de los objetivos? Sin dudas, el modelo es el tecnicista.

Si a estas premisas, contraponemos otras, llegamos a dilucidar el trasfondo de sus propuestas: quién determina qué cultura, qué saberes, qué pasado, que personajes, qué certezas, qué contenidos y qué eficiencia. No debemos olvidar tampoco, que las posibles combinaciones de estos modelos, entretejen oscuridades al momento de buscar una interpretación. Así pueden aparecer formas reproductivistas, de racionalidad técnicas, desencarnadas de las implicaciones éticas y políticas del hacer educativo.

3.1.2. Un paso adelante

Es oportuno que nos detengamos en un modelo, por considerar que nos permite avanzar en una propuesta distinta: el hermenéutico reflexivo. Reconocemos que desde esta perspectiva se intenta formar a un docente comprometido con sólidos valores y con competencias polivalentes.

- ❖ Un educador abierto capaz de concebir la práctica como una red que contiene la realidad áulica, institucional y social y, por ende de problematizar la experiencia pedagógica desde lo textual de una bibliografía escolar con la realidad en que se encarna: lo cotidiano, las representaciones, los estereotipos, los saberes, las creencias, los valores, las vinculaciones y las estrategias que se consolidan en la actualidad.
- ❖ Un educador que cuenta con herramientas para comprender la complejidad, para trabajar colaborativamente, para asumir cambios actitudinales y para generar espacios de reflexión y de investigación.
- ❖ Un educador que “lee” todos los lenguajes de una sociedad líquida, cambiante, mutante, oscura, consumista; que comprende los signos de los tiempos como campos privilegiados para anteceder a la acción.
- ❖ Un educador que se resiste a todo intento de reduccionismo técnico o instrumental que lo deja sin posibilidad de decir su palabra, de sumar su impronta;

que niega la existencia de un solo sujeto pedagógico y reconoce la multiplicidad de facetas de cada realidad sociocultural.

De acuerdo a lo expuesto, podemos afirmar, que la propuesta crítica reflexiva ofrece un marco y una modalidad de acceso a los conocimientos que desarrolla la capacidad de autoformación. Pero también creemos que con la crítica no nos alcanza y debemos comenzar a pensar de modo más holístico e integral, es decir, “complejamente”. Como hemos visto, sobre buena parte de la historia de los profesados, e incluso actualmente tal como lo describe Porlán (2000) predominan tendencias epistemológicas de corte científicistas y positivistas, acompañadas de concepciones acumulativas del conocimiento, con predominio de modelos de enseñanza consistentes en suministrar a los alumnos fragmentos lógicamente organizados de conocimiento verdadero.

3.1.3. Recapitulemos

Si en el modelo tradicional de enseñanza, la actividad del aula se organiza en torno a una secuencia de temas (que pretende ser una selección pormenorizada de lo que el alumno debería saber sobre la asignatura), con el profesor que explica mientras los estudiantes anotan por escrito la información suministrada para después poder preparar las evaluaciones que intentarán medir su aprendizaje, los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva compleja propician una transformación progresiva en la formación de profesores a través de la reflexión y de la investigación crítica. Este viraje no es espacial o meramente enunciativo sino que implica entender la enseñanza como un proceso destinado a facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los futuros profesionales para que sean capaces de participar en la toma de decisiones y de fundamentar de manera consciente y reflexiva, a partir de verdaderas fases de indagación y búsqueda constructiva. Por ende, estos pasos de formación han de ser abiertos, flexibles y cooperativos y deben responder a un perfil de profesor capaz de producir y no sólo reproducir. Y, en tanto “práctica pedagógica” en el contexto del aula, se pone de manifiesto una determinada relación profesor-conocimiento-alumno centrada en el enseñar y aprender. Se trata, entonces, de construir una perspectiva problematizadora, que permita investigar, construir y producir con los educandos. Desde la perspectiva didáctica adoptada se requiere integrar diversos instrumen-

tos y modalidades para alcanzar los objetivos de enseñar y aprender a investigar, por un lado y aprender sobre cómo se enseña a investigar, por el otro. En fin, una epistemología que conciba el conocimiento escolar como mediador entre el conocimiento ordinario y el conocimiento científico (Porlán, 2000). Lo esencial en este punto, es potenciar una mirada que se atreva a detenerse frente a las cosas, a cuestionar, a hipotetizar, a contrastar, a buscar respuestas sin instalarse en la comodidad de las certezas irreales pero tranquilizadoras. Es decir, a complejizar para introducirse en el mundo real, para dar el paso necesario de abrirse a la multiplicidad de discursos y a la polifonía del universo que con sus voces e imágenes llevan a descubrir la riqueza de toda tarea investigativa.

3.2. Del currículo disciplinar al currículo por competencias

Vivimos en un mundo que cada día nos pide maximizar el estudio de la experiencia humana -cualquiera sea su manifestación- desde una mirada multidimensional. El pensamiento complejo propuesto por Edgar Morin, como parte de las teorías de la complejidad, como pensamiento auto-eco-re-organizante, posibilita el análisis de la sociedad en general y de la educación y del currículo en particular. Hoy el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser por necesidad multifacético, holístico y multirreferencial.

...cuando se vive en una época como la presente –en la que parecen romperse los amarres, las bases sobre las cuales se sostienen culturas sobrepuestas, como son todas las culturas hispanoamericanas y por ende la nuestra-, cuando parece que alguien grita un ¡sálvese quién pueda!, es menester, si se quiere iniciar un trabajo consciente, preguntarse por aquel tipo de labor que puede prestar un mínimo de utilidad colectiva, para la tarea de apuntalar estas bases o establecer otras nuevas... (Rodríguez, 2003, p.88)

Durante los últimos años, la problemática del currículo ha inspirado una enorme producción difícil de abarcar así como una amplia gama de teorizaciones. Contreras (1994, pp. 225-243), se refiere a la opción de decisiones globales y sus fundamentos para organizar una propuesta de enseñanza sólida y posible. Así, se presentan algunos de los problemas a considerar al momento de pensar en el currículo (a) transmisión de contenidos *versus* experiencia formativa: como prescripción de lo que debe enseñarse o lo que los alumnos han de aprender; legitimidad y responsabilidad de las decisiones: qué y quiénes deben aprender, quiénes participan en las decisiones; (b) intención *versus* práctica: prescripción y realidad; características del currículo: programa específico o delimitación dada por el proceso de desarrollo; en base a principios generales, a contenidos o incluir estrategias, etc. Las diversas respuestas a estos interrogantes, conforman el complejo campo curricular.

3.2.1. Historizando... de teorías curriculares

Tras ubicar la necesaria reflexión política que subyace en toda configuración pedagógica, encontramos otro resquicio para preguntarnos por los sentidos y significados que aparecen en las corrientes, escuelas o teorías curriculares, en cuanto se conforman en torno al significado que se le atribuye –entre otros ejes- a la institucionalización de prácticas pedagógicas. Esa trama que aparece en las opciones por uno u otro enfoque, nos permite ubicar “huellas” de los recorridos trazados a lo largo de la configuración teórica y reflejan los escenarios sociales y educativos. Al mismo tiempo nos permiten comprender cómo se constituyó el campo del currículo a través de diversos autores cuyas producciones vinculan distintas perspectivas e introducen categorías de análisis, posibilitando inferir continuidades y rupturas.

En los siguientes gráficos (Nro. 7 a 11) revisamos esas teorías a través de sus objetivos y los supuestos que implica.

TEORÍA CURRICULAR FORMATIVA

Sustentada por un interés predominantemente técnico. Su objetivo es que los seres humanos adquieran conocimientos que les facilite un control técnico, sobre los objetos naturales. El saber resultante es instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas, generado por las ciencias empírico analíticas que se basan en la experiencia y en la observación, propiciada a menudo por la experimentación. Esta forma de saber es conocida como "positivismo". El interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico.

QUE SUPONE

Diseño curricular por objetivos. En modelos como el de R. Tyler, está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al eidos expresado en los objetivos originales. El currículum informado por esta perspectiva técnica supone la división del trabajo entre los diseñadores y los ejecutores del mismo. El concepto de destreza es de suma importancia. La preparación para la enseñanza se considera como un "entrenamiento" del profesor, de modo que el currículum de formación de profesores comprende el aprendizaje de un conjunto de métodos mediante los que se llevará a cabo la acción docente (ésta se define como la aplicación de destrezas en el salón de clases). El saber se considera como una mercancía, son "hechos", "datos" expresados en un lenguaje preciso.

Gráfico 7: Teoría Curricular Formativa

TEORÍA CURRICULAR TECNICISTA

La educación alcanza dos funciones esenciales: formar capital humano y clasificar a los sujetos de acuerdo a sus capacidades. No sólo formar a los individuos en conocimientos y destrezas sino también en los valores, disposición y actitudes que eran requeridos para la adaptación de los sujetos al modelo de la sociedad industrial.

QUE SUPONE

El currículum se concibe como un instrumento eficiente y planificado para asegurar estos logros y dar herramientas a los profesores para que éstos colaboren con esta necesidad económica a través de la planificación prescriptiva y de una batería de tecnologías escolares. La psicología conductista, aportó el marco teórico necesario para las concepciones curriculares, facilitando las técnicas de control del comportamiento como base para la instrucción y para la organización del currículum.

Gráfico 8: Teoría Curricular Tecnicista

TEORÍA CURRICULAR PROCESUAL	Stenhouse (1987) define al currículum como una tentativa para comunicar los principios directivos, de manera tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser efectivamente trasladado a la práctica.
------------------------------------	--

QUE SUPONE	<p>Presenta entonces, "un modelo de proceso" para el desarrollo del currículum, mostrando cómo el conocimiento y la comprensión se desarrollan a través de procedimientos que no predeterminan los resultados de aprendizaje sino que más bien, invitan a la investigación creativa y crítica que lleva a los estudiantes más allá de la reproducción.</p> <p>Propone un modelo para la investigación del currículum necesario para explorar las ideas y aspiraciones del mismo en y a través de la práctica. Se trata de entender al profesor como "investigador". Esta noción de "profesor como investigador" de su propia práctica (a nivel micro y a nivel macro) es el puntapié inicial, el andamio de la crítica, desde donde será posible la reconstrucción.</p>
-------------------	---

Gráfico 9: Teoría Curricular Procesual

TEORÍA CURRICULAR PRÁCTICA	<p>"El currículum está moribundo" y según J. Schwab (1989, p.197) su fracaso deviene de una forma de plantear y responder las cuestiones suscitadas en la teoría. Para la regeneración del campo se requiere un acercamiento a los problemas utilizando las "artes de la práctica". Para fundamentarlo, vuelve a Aristóteles y su clásica diferenciación entre el pensamiento técnico y el pensamiento práctico.</p> <p>El pensamiento técnico –a través de una trama de ideas teóricas establecidas- utiliza medios variados como instrumentos para alcanzar fines conocidos; una especie de seguimiento de reglas, evaluadas en términos de eficacia y de eficiencia para alcanzar fines predeterminados y para la correcta aplicación de las reglas.</p> <p>Mientras que el pensamiento práctico consiste en "hacer la acción" y está guiada por ideas morales, relacionadas con lo justo y lo bueno.</p>
-----------------------------------	--

QUE SUPONE	<p>El razonamiento práctico siempre incluye al pensamiento técnico que refiere a cómo deben hacerse las cosas y al razonamiento práctico que debe hacerse. Por ende, los educadores necesitan ser instruidos en las "artes de la práctica", es decir, el arte de sopesar las circunstancias, de deliberar sobre los problemas y los valores y de alcanzar juicios prudentes (currículum práctico) Una de las actividades que involucra es el método deliberativo. Se requiere la formación de actitudes nuevas y medios de comunicación entre los miembros, aspirando a que: las instituciones sean preservadas y modificadas gradualmente integrando la deliberación colectiva incluyendo a todos los actores (alumnos, docentes, supervisores e investigadores); se abran nuevas líneas de investigación empírica a través de los problemas identificados en la práctica, permitiendo la creación anticipada de alternativas; se mantenga siempre abierta la teoría curricular a los foros de debate y discusión</p>
-------------------	--

Gráfico 10: Teoría Curricular Práctica

TEORÍA CURRICULAR CRÍTICA

Los movimientos sociales críticos generan una tradición emancipatoria al permitir crear escenarios alternativos que cuestionan la legitimidad del consenso y orden social vigente y suponen una corriente contracultural contrahegemónica respecto al poder, representando una reserva de elementos de liberación y experiencias alternativas.

H. Giroux (2004), enmarca su proyecto educativo político cultural radical, con una densa y sentida lucha contra-hegemónica tras una alternativa democrática, participativa y crítica, tanto en el ámbito individual como en el social como en los procesos de aprendizaje, potenciando una verdadera dimensión emancipadora.

QUE SUPONE

De ahí la exigencia de defender políticas educativas públicas y desarrollar, a su vez, una cultura democrática de participación crítica y radical. Desde una educación intercultural se favorece la creación de una conciencia, la reconstrucción de capacidades cognitivas, el ejercicio de la empatía, el trabajo en torno a conceptos estructurantes como el de la causalidad múltiple y, en definitiva, el de un pensamiento complejo y sistémico, que sea respetuoso aunque crítico, que desarrolle habilidades sociales y políticas necesarias para transformar la realidad y así abordar en mejores condiciones los conflictos y las situaciones problemáticas.

Gráfico 11 Teoría Curricular Crítica

El acaecer histórico nos permite “leer” los escenarios sociales que responden a un marco de proyecto político educativo. De allí que no podemos olvidar que la *selección del currículo supone una representación particular de la cultura, como discurso construido a través de mecanismos selectivos de inclusiones y exclusiones, que legitiman determinadas formas de lenguaje, experiencias humanas, relaciones sociales, formas de razonamiento y, en último término, una determinada visión de la sociedad.* Pero desde un pensamiento complejo este planteamiento de incorporar una reflexión sobre los micro-poderes, ya que somos reproductores, a veces inconscientemente, de ese poder en una cotidianeidad donde se experimenta y reconstruye. La fuente epistemológica del currículo, reflexiona desde la teoría de la ciencia, y se pregunta por el qué enseñar; y desde la fuente psicológica y pedagógica, el cómo y cuándo. El proceso de aprendizaje se orienta hacia la formulación de problemas y la planificación de soluciones. La metodología no aparece como un conjunto de técnicas o sólo una práctica de los docentes, sino que adquiere una dimensión de acción-reflexión, como “construcción” que permite reflexionar la práctica y elaborar a la vez la teoría orientada a la acción educativa. En este proceso, la interacción rompe la visión positivista occidental de la cultura y reorienta nuevas variantes donde sentimientos y valores articulan una concepción sistémica. Así adquieren otros rangos el intercambio entre pa-

res, la colaboración, la intervención activa, la capacidad de autocrítica, la búsqueda de explicaciones sin dogmatismos, la comprobación de resultados y la aceptación del pensamiento divergente. Por otro lado es factible asumir el conflicto en todas sus dimensiones y aspectos (cultural, generacional, urbano, étnico, género). Tal apertura implica una nueva relación en el qué, cómo y dónde se aprende, reconociendo otros lugares hasta ahora considerados como imagen de lo no escolar (pasillos, recreos, intercambios, etc.) y otras estrategias que pueden complementarse. Por tanto, una lectura crítica orienta la mirada.

Un *currículo emancipador* expresará la función liberadora de la educación que, de acuerdo al esquema freiriano, es doble por cuanto educador-educando no sólo se educan sino que mutuamente se liberan de la ideología de la explotación en tanto constituyen su consciencia y el lugar desde dónde harán sus opciones que se materializarán en acciones. Es decir, en el nivel de la consciencia los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de la dominación). Y en el nivel de la práctica, implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad. *Supone una relación entre autorreflexión y acción.* Podemos relacionar esta interacción con la “*concientización*” que plantea Freire a lo largo de toda su obra y que supone una educación como un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora sobre la realidad; así la acción educativa es esencialmente una acción transformadora, una acción comprometida y el papel de la educación es estratégico en este mundo rasgado por conflictos e injusticias. De ahí que se haya denominado a la educación emancipatoria, concientizadora e intercultural, en el sentido de cuestionar el contenido del concepto del modelo cultural y de desarrollo y re-centrar el discurso, sobre la interdependencia de los problemas entendidos a escala planetaria, abordando una explicación dialéctica y globalizada de los problemas mundiales. Sintéticamente lo podríamos definir como un proceso de autorreflexión, por el cual se da el pasaje de un tipo de conciencia a otra, de la conciencia ingenua (técnica) a la conciencia crítica (emancipadora). La conciencia ingenua es

esta conciencia mágica o simplista en la interpretación del mundo y sus problemas. *La conciencia crítica es la que profundiza en la explicación de los problemas, es la que busca las causas, supone un ejercicio de diálogo.* Por ende, debemos pensar en relaciones áulicas en las que los educandos sean *capaces de desafiar, comprometer y cuestionar la forma y la sustancia del proceso de aprendizaje.* El conocimiento no sólo ha de hacerse problemático y desnudado de sus pretensiones objetivas absolutas sino que también, *debe ser definido a través de las mediaciones y papeles sociales que suministren el contexto para su significado y su distribución.* En esta óptica se vuelve el mediador de la comunicación y del diálogo entre los alumnos. Un currículo crítico suministra las condiciones que dan a los estudiantes *la oportunidad de hablar con sus propias voces para autenticar sus propias experiencias.* Una vez que los estudiantes se hacen conscientes de la dignidad de sus percepciones e historias, pueden dar un salto a lo teórico y empezar a examinar el verdadero valor de sus significados y percepciones, particularmente porque se relacionan con la racionalidad dominante. Por tanto, una lectura crítica del currículo explícito y oculto debe orientarse desde:

- ❖ una visión crítica e histórica del discurso científico,
- ❖ una transformación de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje como conocimiento construido en un contexto sociocultural e histórico concreto,
- ❖ una comprensión global y no tecnicista de la realidad,
- ❖ la centralidad o marginalidad de la diversidad y contra la homogeneización,
- ❖ la explicitación y tratamiento de las relaciones de dominio,
- ❖ la configuración del espacio donde se sitúan esas relaciones,
- ❖ la preeminencia o no de un modelo de racionalidad sobre otras formas de conocer, explicar y comprender la realidad,
- ❖ los criterios de inclusión y exclusión de la información así como la discriminación de lo que es significativo y lo que no.

Es evidente entonces, que la propuesta crítica reflexiva ofrece un marco y una modalidad de acceso a los conocimientos que desarrolla la capacidad de autoforma-

ción. Pero también creemos que con la crítica no nos alcanza y deberemos comenzar a pensar de modo más holístico e integral, es decir, formar “complejamente”.

¿Es posible considerar una nueva figura didáctica de clase escolar, distinta de la antigua y la moderna? Coincidimos con Souto (1997) que, desde una postura re-conceptualista, sostiene que “la clase escolar se plantea, entonces, como un campo de problemáticas que es objeto de estudio de la didáctica” (p. 121). Tomando los aportes de Morin, enfatiza que es justamente en la clase escolar, atravesada por un espacio y un tiempo educativo, donde suceden múltiples interacciones que necesitan de un abordaje multirreferencial. Al partir del supuesto de la didáctica como conocimiento complejo de una realidad también compleja, concluye que:

- ❖ es la clase escolar el ámbito de concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje,
- ❖ es el microcosmos que permite comprender los sucesos en su significatividad social, humana, real, vincular e institucional por un lado, y permite ocultar o desocultar las relaciones de poder, de autoridad, de palabra, por el otro,
- ❖ incluye el carácter histórico y acentúa la importancia del aquí y del ahora,
- ❖ permite un abordaje dialéctico de los sucesos en sus contextos reales,
- ❖ requiere de un abordaje multidimensional.

La complejidad de la clase se hace evidente cuando “más allá de las previsiones hechas y de las decisiones tomadas por el docente los sucesos de clase a la hora de la interacción toman cauces no previstos” (Souto, p. 132). Allí surgen los diversos niveles y ámbitos desde donde abordarla: individual; interpersonal; interaccional; grupal; institucional; social; técnico-instrumental. Es por esta razón que se requiere un abordaje desde la epistemología de la complejidad para comprenderla en su singularidad y en la multirreferencialidad del sustento teórico. Pero nos parece que esta concepción de la clase escolar demanda otra mirada para comprender los múltiples procesos que en ella suceden. Y la categoría de aula-mente-social (González Velasco, s/f) nos posibilita esa nueva focalización. Específicamente, “existe en el sujeto un espacio intersubjetivo complejo donde la incertidumbre y la sensibilidad cognitiva inter-

actúan para que el sujeto aprenda, llamado aula-mente-social. Los seres humanos aprenden, desaprender y reaprenden en cualquier espacio y tiempo” (p. 1)

Al concebir al aula en términos de aula-mente-social se hace imprescindible pensar en el bucle educativo y recursivo que los sujetos pedagógicos ponen en juego en su relación con el conocimiento; con el proceso de diálogo como elemento central del desarrollo intelectual e investigativo; con la reflexión, la crítica, la pregunta, la incertidumbre y el error; con la investigación en el aula. Esta nueva figura didáctica de aula-mente-social como construcción cognitiva entreteje relacionamente desde un pensamiento complejo, la investigación, la metacognición y el diálogo intersubjetivo en un aquí y en un ahora.

Hemos de entender la enseñanza como un proceso destinado a facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los futuros profesionales para que los mismos sean capaces de participar en la toma de decisiones y de fundamentar dichas elecciones. Ello implica posibilitarles un conocimiento construido de manera consciente y reflexiva, a partir de verdaderos procesos de indagación y búsqueda constructiva; procesos abiertos, flexibles y cooperativos que respondan a un perfil de profesor capaz de producir, investigar y reflexionar y no sólo de reproducir. Consideramos el currículo en tanto “modelo de construcción compleja e intersubjetiva del conocimiento”, donde el conocimiento no se transmite sino que es construido-deconstruido-reconstruido en un permanente diálogo recursivo mediante la acción de los distintos actores. Desde la perspectiva compleja es *el que se desarrolla en el contexto del aula-mente-social, donde se pone de manifiesto una determinada relación profesor-conocimiento-alumno centrada en el enseñar, en el aprender y en el re-aprender recursivos.*

Se trata de investigar con los educando, enseñar a preguntar y preguntarse, reformular un proceso de enseñanza y aprendizaje oponiéndose a la transmisión mecánica de contenidos. En síntesis, de cimentar colectivamente, una perspectiva cuestionadora, que permita investigar, construir y producir con el educando, integrando diversas estrategias y modalidades para alcanzar los objetivos de enseñar y aprender

a investigar, por un lado y aprender sobre cómo se enseña a investigar, por el otro; una epistemología que transforme el “saber sabio en saber enseñado”.

Lo esencial es *desarrollar una actitud investigativa*, capaz de potenciar la predisposición de no obviar lo obvio, problematizar, interrogar, emitir hipótesis y contrastarlas, buscar respuestas, sin instalarse nunca en el lado de la certeza y verdades absolutas y universales. Y es desde esta postura donde el educador, el educando y el contenido comienzan a construir procesos metacognitivos, desde por lo menos, tres escenarios:

- ❖ *desde lo filosófico*, se entiende metacognición (Flavell, 1979, p. 79) como “el conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos”, es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes de la información y de los casos...³ Morin señala que “...los procesos cognitivos son a la vez productos y productos de la actividad hipercompleja de un aparato que computa/cogita de manera a la vez informacional/representacional, digital/analógica, cuantitativa/cualitativa, lógica/alógica, precisa/imprecisa, analítica/sintética, clasificante/desclasificante, formalista/concreta, imaginativa/verificadora, racional/mitológica. Todos estos procesos tienden a construir traducciones perceptivas, discursivas o teóricas de los eventos... el conocimiento tiende a desdoblarse el universo exterior en un universo mental que pone al espíritu en correspondencia con lo que él quiere o cree conocer” (Morin, 1986, p. 222).
- ❖ *desde lo psicológico*, y en palabras de Freire “...en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas...” (1973, p. 28).

³ Se entiende por “el conocimiento del conocimiento” los procesos cognitivos subjetivos e internos que ponemos en juego para acceder al objeto cognitivo.

- ❖ *desde la didáctica*, toda la bibliografía reconceptualista circulante sostiene la urgencia de relacionar los problemas conceptuales de la didáctica, atendiendo a las posibilidades de su estructuración teórica y a una estricta revisión de los planteos teóricos efectuados a lo largo de su desarrollo como una forma de encontrar y construir un análisis que permitan avanzar en su tratamiento (Díaz Barriga, 1995). Un problema fundamental de la didáctica es el desconocimiento de la triple dimensión en la que ésta se puede conformar: teórica, histórica y política.

Desde esta perspectiva se comprende también que asumimos la investigación como una práctica cuestionadora y problematizadora, que -en tanto actividad compleja que parte del hombre- constituye un proceso de producción de conocimientos para comprender la realidad. Por ello, siempre presenta un doble registro: uno interior (procesos epistemológicos, teóricos y metodológicos) y otro, propio del contexto institucional y sociocultural que posibilita, fija metas, facilita o impide su realización.

Es verdad que los objetos externos existen independientemente de los seres humanos, pero son ellos quienes utilizan determinados constructos conceptuales, metodológicos, axiológicos que construyen la realidad y le dan significado. Lo axiológico comprende lo que se valora, lo que interesa o no. “En los valores – afirma Borsotti- se encuentran los fundamentos de las posiciones ideológicas e incluyen no sólo las valoraciones de las personas, sino los valores que comparten los distintos sectores sociales...” (2009, p. 25).

Entonces, desde nuestra perspectiva, creemos que la investigación en la formación docente, debe ser un eje que recupere de forma crítica las principales formulaciones de ese campo. En forma especial, no podemos alejarnos de Bourdieu (1995) puesto que principalmente focalizó sus investigaciones sobre cuestiones culturales y simbólicas de la sociedad, con temas tan amplios como la política, la religión, la opinión pública, la literatura, el arte y la educación. Sus planteamientos teóricos pueden ayudarnos a superar contradicciones o falsas dicotomías, dado que trabajó desde un pensamiento relacional. Esta visión nos lleva a entender que la investigación

es una manera de conceptualizar, analizar, penetrar e interpretar lo sociocultural mediante el proceso de construcción y producción de conocimientos, por lo que se entiende la teoría, los métodos y sus técnicas como componentes indisolubles de un proceso de investigación (Zapata, 2005, p. 55).

3.2.2. Tiempo de definiciones: de lo complejo y de lo simple...

Entendemos por complejidad el “*complexus*”, (lo que está tejido en conjunto), de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple. Si profundizamos más, es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. El pensamiento complejo, entonces, es un camino de búsqueda constante por una nueva manera de pensar, sentir, actuar y abordar la realidad, que no rechaza la claridad, el orden, el determinismo, pero los cree insuficientes; él mismo se enuncia como una acción más rica y menos mutilante (recordemos las ruinas que las visiones simplificantes han hecho a la humanidad, efecto de un pensamiento parcial y unidimensional) como un mapa con diferentes rutas azarosas, recursivas e inciertas para la búsqueda que ha emprendido la humanidad de un pensamiento más complejo (Gonfiantini, 2001).

El diseño curricular sustentado desde un pensamiento simplificador, privilegia en su pensar las formas que llevan a reducir, a separar, a simplificar, a ocultar los grandes problemas. Por tanto, es imperioso construir “*otro*” diseño curricular que piense los diferentes niveles de la educación más como un desarrollo para unir contextos e integrar procesos, y menos como un medio para separar niveles. Un modelo que forme “cabezas” capaces de moverse por todo el sistema educativo, por las necesidades del país y del planeta. Un modelo integrador, “que coloque las cabezas en su lugar”. Morin plantea que se ha alcanzado un grado de conocimiento y de técnica digno del orgullo retrospectivo de la especie, grado de conocimiento que, sin embargo, trae consigo un peligro inmanente: *se asiste hoy a una hiperespecialización, es decir, que científicos y técnicos poseen sólo parcelas muy reducidas del saber, lo cual*

les impide tener una visión global y esencial, esto es, humanista del mundo (Morin, 1998). Reduccionismo evidente para el pensamiento científico, pero también para el pensamiento humanista, el cual, según Morin, *ignora las aportaciones de las ciencias susceptibles de nutrir interrogantes sobre el mundo y la vida*. En este aspecto adquiere sentido el trabajo transdisciplinario de la comunidad educativa para generar un diseño curricular ajustado a las exigencias actuales del contexto con una perspectiva holística, integradora y compleja, capaz de rebasar el desempeño técnico y la superespecialización. Ello requiere fortalecer y reformular el papel de los educadores como protagonistas fundamentales de la transformación educativa en un proceso constante que lo capacite:

- ❖ para actuar en el contexto educativo con un saber pedagógico situado en un tiempo y en un espacio,
- ❖ para diagnosticar los problemas de aprendizaje de sus educandos y las necesidades educativas de su entorno,
- ❖ para recurrir por sí mismo a la recreación o construcción de métodos y técnicas y a la elaboración local del currículo (Núñez y Vera, 1990).

Un proyecto de este tipo es una aventura intelectual, emocional y socialmente compartida que supone procesos y *praxis* vital. Es la propuesta que comporta pasión por formar, por ser formado, por re-formarse, por investigar. No es una propuesta rígida aunque se presente como “modelo”. Asume la complejidad en tanto “*tejido de constituyentes heterogéneos*”. Es preciso integrar la diversidad y permitir a cada uno encontrar “su forma”, su propia “configuración” que no es una simple suma de habilidades o competencias sino una estrategia que resulta de una dialéctica particular.

Resulta importante hacer una distinción entre programa (categoría tan “ignorantemente” utilizada en educación) y estrategia. Un *programa* es una secuencia de actos decididos *a priori* y que deben empezar a funcionar uno tras otro sin variar. Por supuesto, un programa funciona muy bien cuando las condiciones circundantes no se modifican y, sobre todo, cuando no son perturbadas (Morin, 1994, p. 439). (Deberíamos detenernos a pensar, por que seguimos hablando de “programas educativos”).

La *estrategia*, contrariamente, es un escenario de acción que puede modificarse y de hecho se modifica en función de las informaciones, de los acontecimientos, de los azares que sobrevengan en el curso de la acción. Dicho de otro modo: la estrategia es el arte de trabajar con la incertidumbre.

3.2.2.1. El devenir histórico trae aparejado el devenir del pensamiento. Tiempo de definiciones de disciplinas, de interdisciplinas, de transdisciplinas.

“...the huge potential of transdisciplinarity will never be accomplished if we do not accept the simultaneous and rigorous consideration of the three aspects of transdisciplinarity. This simultaneous consideration of theoretical, phenomenological and experimental transdisciplinarity...”
(Nicolescu, 1996, pp. 142-166).

Hoy la reforma del pensamiento es una necesidad planetaria clave: formar ciudadanos críticos de la hegemonía de su tiempo, es formar ciudadanos con un conocimiento integrador y holístico –inter y “más allá” de lo disciplinar y no disciplinarmente- separatista y mutilante. La organización disciplinaria se instituyó en el siglo XIX, especialmente con la formación de las universidades modernas, al igual que la extensión y consolidación de la investigación científica en Ciencias Naturales y Sociales. De allí que la disciplina es una categoría organizadora dentro del conocimiento científico; instituye en éste la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de dominios que recubren las ciencias. Por más que esté inserta en un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende, naturalmente, a la autonomía, por medio de la delimitación de sus fronteras, por el lenguaje, por las técnicas que tiene que elaborar o utilizar y, eventualmente, por las teorías propias. La institución disciplinaria implica al mismo tiempo un riesgo de hiperespecialización del investigador y un riesgo de “cosificación” del objeto estudiado. Es decir, se cierra un círculo para atrapar el mundo en una relación objeto-método, que tiene amplias posibilidades para explicar fenómenos, pero al mismo tiempo, limita, reduce y simplifica el universo estudiado. A la interdisciplina le concierne la transferencia de métodos de una disciplina a otra. Pueden distinguirse tres grados: de aplicación, epistemológico y de engendramiento de nuevas disciplinas (Nicolescu, 1996, p. 35).

La *transdisciplina*, como el prefijo “trans” lo indica, necesita de lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento. Nicolescu (p. 36) expresa que la estructura discontinua de los niveles de realidad determina la estructura discontinua del espacio transdisciplinario, la cual, a su vez, explica por qué la investigación transdisciplinaria es radicalmente distinta de la investigación disciplinaria, todo siéndole en sí complementario. La investigación disciplinaria concierne, cuando mucho, a un solo y mismo nivel de realidad; es más, en la mayoría de los casos, no concierne sino a fragmentos de un solo y mismo nivel de realidad. En cambio, la transdisciplinariedad se interesa por la dinámica engendrada por la acción de varios niveles de realidad a la vez. El descubrimiento de esta dinámica pasa necesariamente por el conocimiento disciplinario. La metodología de la investigación propuesta por Nicolescu, reconoce tres aspectos concatenados que permiten concretar con rigor la estrategia de indagación transdisciplinaria: los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido, y la complejidad. En este sentido, las investigaciones disciplinarias y transdisciplinarias no son antagónicas sino complementarias. La disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento. (Y podríamos agregar la relación de un sujeto con ese conocimiento en un contexto témporo-espacial determinado).

De lo antes dicho se infiere que la transdisciplina hay que considerarla desde, por lo menos tres lugares:

- ❖ *desde lo gnoseológico*: al considerar la lógica de la producción, circulación y apropiación del conocimiento. En este ámbito contextual del conocimiento se “entretejen conjuntamente” las complejas relaciones del conocimiento en tanto bien social y bien político y donde los sujetos construyen y reconstruyen las complejas redes, tramas y representaciones que tienen los grupos y que son el lugar desde donde es posible (o imposible) la apropiación del conocimiento. Entendemos por redes la apropiación, circulación y organización del conocimiento en tanto “tejido en conjunto de significaciones

heterogéneas”, es decir, tejido entramado de relaciones dialécticas y recursivas entre sus elementos, sustituyendo de esa forma la apropiación del conocimiento en tanto disciplinar, atomizado, parcelado, fragmentado. Lo importante no es sólo atender a los diferentes contextos y lógicas del conocimiento sino saber que hay distintos modelos históricos cuyos efectos se sienten en el acontecer interpretativo que define la construcción del mismo.

- ❖ *desde una actitud de apertura y puesta en diálogo con la diversidad del conocimiento*: en tanto el conocimiento, tal como lo entendemos en esta tesis, es el resultado de un bucle dialógico recursivo entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, y es en esa relación donde se construye el lugar de “sujeto del conocimiento”, sujeto que construye el diálogo desde su autonomía, desde su relación con el otro, desde el lenguaje y desde la historia. El sujeto del que estamos hablando es un sujeto contextualizado socio-histórico-culturalmente, que construye el conocimiento.
- ❖ *desde la problemática metodológica*⁴ puesto que la metáfora de “el espíritu del valle”, nos remonta al camino que tenemos que transitar, des-transitar-re-transitar, para el encuentro con el “anti-método”, en palabras de Morin (1993, p. 28), “...la elección no es, pues, entre el saber particular, preciso, limitado y la idea general abstracta. Es entre el Duelo y la búsqueda de un método que pueda articular lo que está separado y volver a unir lo que está desunido”, “...disponer de un anti-método en el que ignorancia, incertidumbre, confusión se convierten en virtudes.” Pero resulta que como el camino se hace al andar, nadie regresa del camino igual.

Es importante evitar que el pensamiento complejo se convierta en una propuesta dogmática. Por ello, debemos comprender que la complejidad en tanto “tejido en conjunto” no se presenta como una postura “salvadora” o “superadora” de la actual crisis del siglo XX ni como una postura omnipotente, omnisciente, de conocimientos

⁴ Morin nos dice que lo que enseña a aprender, eso es el método. Como no se parte de un método a priori, éste se construye caminando, en un caminar en espiral; parte de una interrogación y de un cuestionamiento; se prosigue a través de una reorganización conceptual y teórica en cadena que, alcanzando el nivel epistemológico y paradigmático, desemboca en la idea de un método.

certeros y absolutos. *El pensamiento complejo se muestra como posibilidad, siempre abierta y recursiva, de entender la realidad no desde posturas rígidas, oprimidas, estáticas, esclerosadas, encorsetadas, sino desde lo multirreferencial y transdisciplinar que caracteriza a la Tierra Patria hoy.*

En una interacción dialéctica y recursiva entre teoría-práctica-teoría se construyen competencias docentes, necesarias para este “diseño curricular complejo” y ecologizado. Estas competencias se refieren a lo intelectual (saber) y pedagógica (saber hacer) e involucran la personalidad (ser) y a trabajar en proyectos colectivos con el otro (convivir) Delors. J. (1996). Siguiendo la misma línea, Braslavsky enuncia como competencias a desarrollar: intelectuales, prácticas, interactivas y sociales, éticas y estéticas; competencias que traman una complejidad formativa y competencias que necesitan transformar el pensamiento, de extrañar lo conocido, de complejizar lo simple. Este marco de acción para transformar el pensamiento, desde estructuras simples y desintegradas a comprensiones cada vez más complejas, integradas y contextualizadas parte de una premisa inicial que hasta pareciera ingenua: ¿Qué enseñar?. Una selección adecuada de contenidos de cada disciplina, para que los educandos aprendan. Y allí se rompe la ingenuidad de la pregunta. Volvemos a los contenidos y volvemos al problema. Las didácticas de las ciencias nos están diciendo que existen miradas y maneras de mirar el conocimiento científico al comunicarlo en el ámbito de un aula. La forma de selección, clasificación, transmisión y valoración de los saberes destinados a la enseñanza es una construcción sociohistórica, que –en el sistema escolar- produce la fragmentación del conocimiento en disciplina (asignaturas) a partir de los desplazamientos desde el espacio original de los saberes científicos al espacio de reproducción escolar.

Y en este punto cobra nueva relevancia el concepto de transdisciplina. Si bien Nicolescu habla desde la perspectiva científica, podemos acercarla a la formación docente en cuanto permite responder a interrogantes relacionados con aspectos sustantivos de la práctica. La simple pregunta ¿qué enseñar? respecto a una disciplina, se bifurca al sumar interrogantes referidos a los fines (para qué), a la selección (qué conceptos, qué teorías, qué posturas) a los procedimientos, actitudes y conceptos, a

la metodología (cómo enseñamos, a partir de qué técnicas y recursos). Por otro lado se enriquece el quehacer docente al posibilitar la elección de la teoría más adecuada con la intencionalidad de la enseñanza; el análisis del cuerpo teórico para realizar la propia selección; la construcción de redes semánticas; revalorizar los conocimientos previos para el aprendizaje; analizar si la transposición efectuada permite una relación válida entre el conocimiento enseñado y el científico o erudito; determinar si sus opciones permiten o no que los estudiantes reconstruyan el cuerpo teórico, los aspectos metodológicos y el modo de pensar y producir conocimientos propios de las disciplinas; encontrar coherencia entre los enfoques de la disciplinas y otras disciplinas que integran la trayectoria escolar. En síntesis, un docente formado desde esta perspectiva transdisciplinar podrá construir un pensamiento social autónomo, reflexivo y crítico que le permitirá operar en la realidad social y conocer los contenidos de las disciplinas que le competen pero, sobretodo, de las perspectivas teóricas presentes en toda selección. Un docente, cuyas competencias aseguran el ejercicio de su práctica pedagógica.

Debemos pues, detenernos para indagar el universo de las competencias y su *vinculación* con la formación docente que queremos para este nuevo milenio y comenzar a *delinear la re-significación el currículo desde la complejidad de las competencias*.

Capítulo 4

De la Complejidad de las Competencias

El advenimiento del siglo XXI, al modificar sustancialmente la geografía planetaria, las sociedades, las tecnologías, las fronteras, la ecología, demanda una nueva definición de educación. Sabemos que la construcción de conocimientos deja de ser propiedad de la escuela, que el aprender se extiende hacia toda la vida y que es este mismo aprendizaje el que se “entiende” de manera extendida. Como vimos, el Informe De-lors, en 1990, hablaba ya de un aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a conocer, ser y hacer con otros, introduciendo además el concepto de aprender a lo largo de la vida.

Frente a este nuevo escenario de Tierra Patria, se necesita reformular el binomio enseñar y aprender. Ya no enseña un docente a un alumno en una clase escolar, en una escuela particular, sino que -como sostiene Freire (2005)- nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo. El desafío para esta nueva sociedad es *re-pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la complejidad de las competencias*. Se trata de superar la educación disciplinar, simple y bancaria por una educación crítica, compleja y liberadora.

En todas las latitudes se debate la re-significación de la formación docente: cuáles son sus objetivos; si ésta se adapta a las necesidades de los estudiantes frente al dilema de formar para una profesión o de un modo integral para desempeñar un papel activo en la sociedad; de la necesidad de cambiar una enseñanza transmisora por otra transformadora. Y, dada la cultura que reina entre el profesorado, esta tarea no es labor de cada profesor en particular sino que se trata de un proyecto formativo institucional. *En tal contexto, debemos preguntarnos qué entendemos por competencias*.

La noción de competencia ha generado, en los últimos años, gran interés en los sectores educativos. Si bien es un concepto novedoso, la producción de estudios y publicaciones en torno a este tema es considerable. Para introducirnos en la reflexión

de este concepto, partimos de una serie de preguntas: *¿Qué se entiende por competencia?, ¿qué tipologías se pueden adoptar en la formación docente?, ¿qué competencias definen el desarrollo integral del formador?* Nos valemos de Rial Sánchez (1999), para delinear la trayectoria de este término, proveniente del latín *cum* y *petere*, “capacidad para concurrir, coincidir en la dirección”. En sí significa poder seguir el paso. “Una competencia es la capacidad de seguir en el área determinada; supone una situación de comparación directa y situada en un momento determinado”. Ya en siglo XV, *competer* despunta el significado de “pertenecer a”, “incumbir”, “corresponder a”. Allí encontramos el origen “del sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado comienza a ser el de ‘apto o adecuado’. Pero a la vez, a partir de esta misma época, el término *competer*, se usa en el sentido de ‘pugnar con’, ‘rivalizar con’, ‘contender con’, dando lugar a sustantivos tales como ‘*competición, competencia, competidor, competitividad, competitivo*’.”

Siguiendo esta línea, vemos que la noción de competencia que se suma a la educación *guarda en su matriz aportes de diversos ámbitos teóricos* (filosofía, psicología, lingüística, sociología, economía y formación laboral). En esa trama se gestan tanto su debilidad como su fortaleza y posibilidades de aplicación, puesto que “le faltan horizontes precisos de construcción teórica habiéndose convertido en un concepto de préstamos interdisciplinar”.

Desde la perspectiva de Aramendi y Ayerbe (2008) un estudiante es competente para realizar una tarea cuando aplica con éxito algún tipo de saber teórico (conceptos, informaciones), saber práctico (procedimientos, técnicas) o saber ser (actitudes, valores) en una situación o contexto determinado. Según estos autores, las competencias que definen el desarrollo integral de un estudiante en la enseñanza obligatoria se dividen en seis áreas: cognitiva (aspectos relacionados a la inteligencia, la cognición, la gestión de la información y aprender a aprender); de salud y ecología (competencias que se refieren al desarrollo físico, sensorial y motriz, fomento de la salud y respeto al medio ambiente); afectiva (vinculadas al desarrollo de la autoestima personal, sentimientos y emociones); de la comunicación (capacidad de expresión, idiomas, lenguajes verbales, no verbales, tecnologías de la información); relacional y de

inserción en la sociedad (participar, respetar, ayudar, colaborar, solidarizarse, convivencia democrática...); del aprendizaje (competencias vinculadas a la innovación, la mejora continua, la creatividad y el abordaje de situaciones problemáticas y de incertidumbre, persistencia, autosuperación, generar ideas, gestionar, imaginar, perfeccionar, averiguar...). Esta clasificación se puede sintetizar en dos amplias tipologías: *competencias para el desarrollo individual* (cognitivas, afectivas y aprendizaje) y *competencias para el desarrollo social* (respeto al medio ambiente y salud, habilidades comunicativas e inserción en la comunidad).

Continuando nuestro recorrido, encontramos que Parkes (1994, pp. 24-25) realiza una interesante recopilación de definiciones:

- “la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos”;
- “la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo”;
- “la posesión y el desarrollo de destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas”;
- “la competencia profesional es la capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas y conocimientos a situaciones nuevas dentro del área profesional y, más allá de ésta, a profesiones afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayor de lo habitual incluso entre grupos de trabajadores con experiencia”;
- “la capacidad de actuar en papeles profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo”.

También Cano (2009) recoge cuatro de las definiciones más conocidas:

- 1- Las competencias se definen como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares (AQU, 2002, p. 46)
- 2- Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2001, p. 509).
- 3- Competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones (Le Boterf, 2000, p. 87).
- 4- Tradicionalmente la competencia se ha entendido como el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica, lo que implica que la competencia no proviene de la aprobación de un currículo escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas (Gallart y Jacinto, 1995, p. 1).

Morin (2001c), si bien no hace referencia explícita al tema de las competencias, postula cambios concretos en el sistema educativo desde la etapa de primaria hasta la universidad: una educación que cure las cegueras del conocimiento, que garantice el conocimiento pertinente. En efecto, enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión; la ética del género humano y la elaboración de un paradigma de relación circular entre las partes y el todo, lo simple y lo complejo, siendo sus ejes centrales:

- ❖ principio dialógico
- ❖ recursión organizacional
- ❖ principio hologramático
- ❖ misión ética del pensamiento complejo
- ❖ el pensamiento complejo no se opone al pensamiento simple
- ❖ transformar la mente simple en mente compleja
- ❖ el principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento

Los diversos enfoques para analizarse las competencias establecen criterios de clasificación dividiéndolas en:

- *Competencias básicas*: son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se caracterizan por (a) ser históricas, en la medida en que el sujeto debe haberlas adquirido en los niveles básico y medio de su formación y constituyen el sustrato sobre el que se forman los demás tipos de competencias, (b) posibilitar el análisis, la comprensión y la resolución de los problemas cotidianos y (c) constituir un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.
- *Competencias genéricas*: son aquellas competencias que son comunes a varias ocupaciones o profesiones. No se duda de su importancia para la educación superior donde el conocimiento y determinados métodos de investigación tiene carácter interdisciplinar. Entre las competencias genéricas se pueden resaltar: *emprender, gestión de recursos, trabajo en equipo, gestión de información, comprensión sistémica, resolución de problemas, planificación del trabajo.*
- *Competencias específicas*: son las competencias propias de una ocupación o profesión determinada y singular. Se caracterizan por tener un alto grado de especialización y comprender procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo y la educación superior.

Cano y Perrenoud, nos facilitan elementos que se acercan a nuestra propia búsqueda y nos permiten visualizar cinco ejes en la formación de competencias que se enlazan a las líneas centrales del pensamiento complejo: (1) responsabilidad de las instituciones educativas, (2) responsabilidad social, (3) responsabilidad del sector laboral, (4) responsabilidad de la familia y (5) responsabilidad personal. Desde esta perspectiva, podemos sumar un aporte a su conceptualización, al afirmar que – siguiendo a Morin (2007b, pp. 23, 26, 35) entendemos como competencia la aptitud que permite

- analizar problemáticas a partir de diversos principios organizadores,
- vincular saberes y darles sentido,
- para buscar relaciones e inter-retro-acciones con su contexto y
- reconocer la unidad dentro de lo diverso y lo diverso dentro de la unidad, en la vida cotidiana y en todos sus aspectos.

La aptitud que nos permite –en la “relación pasado/presente/futuro” (2007b, p. 94), fijar una de las finalidades de la educación, en tanto esa circulación dialógica otorga la intensidad concreta para comprender nuestra realidad y actuar. Y no es menor esta premisa, puesto debemos ser plenamente conscientes de nuestra participación “en la aventura de la humanidad que ahora tiene una rapidez acelerada, lanzada hacia lo desconocido” (p. 67). Todo nuestro hacer se aleja del “programa” para introducirnos a la estrategia, a la serendipia, al arte, a la incertidumbre, a la esperanza.

4.1. Competencias y formación docente

Plantearnos una formación docente basada en el enfoque por competencias, implica que re-visemos los contenidos de la formación “disciplinar” para:

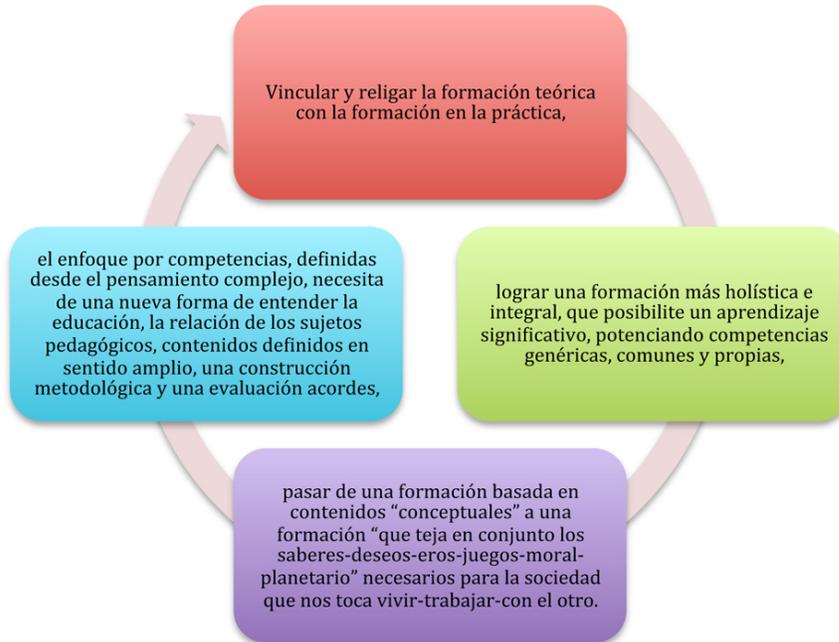


Gráfico 11: Pistas para revisar los contenidos de la formación docente.

El enfoque de competencias docentes, (Gráfico 11) si no se lo analiza desde un enfoque reduccionista, *retoma la tradición docente que realiza su práctica desde una postura abierta, flexible, crítica, cuestionadora, liberadora, donde se destaca el diálogo, la articulación, la reflexión, la interrelación entre conocimientos, habilidades y destrezas puestos en juego en la clase-mente-social.*

La competencia docente es, en definitiva, una construcción subjetiva y singular, un esquema de acción desarrollado por el sujeto a través del conocimiento (saber, saber hacer, saber ser, saber des-aprender y saber re-aprender) y a lo largo de toda su vida. Este conocimiento en acción que el sujeto pone en juego se articula con el macro-contexto: epistemológico; práctico; metodológico; social y político que lo incluye y lo determina. En consecuencia, en palabras de Le Boterf (2000, p. 121) implica (Gráfico 12):



Gráfico 12: Articulado de competencias.

Al estudiar las diversas competencias para la formación docente postuladas por los diferentes organismos y autores, junto a Cano (2009) podemos concluir que todos hacen referencia a:

- 1- capacidad para planificar y organizar el propio trabajo,
- 2- capacidad de comunicación,
- 3- capacidad para trabajar en equipo,
- 4- capacidad para establecer relaciones interpersonales y resolver conflictos y
- 5- capacidad para utilizar las TIC's

Perrenoud (2001), retoma la obra de Morin para trazar un mapa con algunas de las mayores contradicciones que van a estructurar nuestro futuro:

- ❖ Entre ciudadanía planetaria e identidad local,
- ❖ Entre mundialización económica y encierro político,
- ❖ Entre libertades y desigualdades,
- ❖ Entre tecnología y humanismo,
- ❖ Entre racionalidad y fanatismo,

- ❖ Entre individualismo y cultura de masa,
- ❖ Entre democracia y totalitarismo.

Sostiene que la esperanza de dominar estas contradicciones o, de no sufrir demasiado a causa de ellas, nos dirige a *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Perrenoud aboga, al igual que Morin, por una figura del profesor ideal en el *doble registro* de la ciudadanía y de la construcción de competencias. Para desarrollar una *ciudadanía* adaptada al mundo contemporáneo, define la idea de un profesor que sea a la vez: persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural e intelectual.

En el registro de la *construcción de saberes y competencias*, insiste por un profesor que sea: *organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad, regulador de los procesos y de los caminos de la formación*. Completa el listado re-formulando dos ideas, tomadas de las teorías críticas, que si bien no remiten a las competencias de forma directa, sí a *posturas fundamentales*: práctica reflexiva e implicación crítica.

- ❖ Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.
- ❖ Implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. Recordemos el componente ideológico del acto de educar.

Perrenoud (2004), culmina su análisis sobre la formación docente considerando diez criterios, que según él definen la formación profesional de alto nivel:

1. Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y sus transformaciones,
2. un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
3. un plan de formación organizado en torno a competencias,
4. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
5. una verdadera articulación entre teoría y práctica,
6. una organización modular y diferenciada,
7. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,
8. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
9. una asociación negociada con los profesionales,
10. una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

Verdaderamente, la inteligencia parcelada, compartimentada y unidireccional no puede entender esta propuesta de Cano y Perrenoud, pues está acostumbrada a los fragmentos y destruye “en su origen todas las posibilidades de comprensión y de reflexión” (Morin, 2006, p. 95). Asumir la formación docente en competencias es posibilitar una perspectiva capaz de enfrentar la fracción y la disyunción, para llegar a lo multidimensional y tramar en una red común, las habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes y emociones, para movilizar conjuntamente la acción.

En este recorrido, encontramos también a Tobón (2007, pp. 14-28) quien recuerda que las competencias se vienen abordando en la educación y en el mundo organizacional desde diferentes enfoques, (conductismo, funcionalismo, constructivismo y sistémico-complejo). Al adherir a este último enfoque, considera la formación de personas integrales, con compromiso ético, que busquen su autorrealización, que sean críticos y cuestionadores del tejido social y que además sean profesionales idóneos y emprendedores. Ya en el 2004, sostenía que

la formación basada en competencias es el proceso pedagógico por medio del cual se reúnen, integran y entretajan diversos saberes para

posibilitar la emergencia de un ser humano nuevo capaz de pensar por sí mismo, crítico y autocrítico de los condicionantes socioeconómicos, teniendo en cuenta sus potencialidades. Las competencias tienen componentes que se adquieren a través de la práctica interactiva contextualizada; no son a priori, ni están en la naturaleza de la persona. La docencia debe implementar procesos pertinentes e idóneos para que las personas incorporen nuevas estructuras de actuación que les posibilite resolver problemas; de esta forma, incorporan nuevas herramientas para desenvolverse y actuar en la vida. (p. 3)

¿Qué caracteriza las competencias desde el enfoque complejo? Tobón argumenta que las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano, como por ejemplo: (1) integración de saberes en el desempeño; (2) la construcción de programas de formación acorde con la filosofía institucional y los requerimientos disciplinares, investigativos, laborales, profesionales, sociales y ambientales; (3) la orientación de la educación por medio de criterios de calidad en todos sus procesos; (4) el énfasis en la metacognición; y (5) el empleo de estrategias e instrumentos metodológicos y de evaluación de las competencias mediante la articulación de lo cuali-cuantitativo. Entonces, construir el concepto de competencias desde la complejidad consiste en situarlo en un marco sociohistórico, comprendiendo su historia, sus procesos, sus productos y sus tendencias a futuro, como así también sus compromisos implícitos. A partir de lo anterior, traza una definición de competencias como

procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los

procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (2004, p. 7).

Si bien el enfoque complejo tiene algunos puntos de contacto con otros enfoques, Tobón (2007, p. 3), señala algunas diferencias. Se desprende de su afirmación que comprender las competencias desde el proyecto ético de vida de las personas significa evitar la fragmentación y afianzar la unidad e identidad de cada ser humano; formar personas emprendedoras, capaces de mejorar y transformar la realidad; por ende, orientar las actividades de los procesos formativos desde un para qué en el que enseñanza /aprendizaje/evaluación se constituyan en una constante de la acción.

Desde el enfoque complejo la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí y valores. Por ello, el diseño curricular consiste en construir de forma participativa y con liderazgo el currículo como un macro proyecto formativo autoorganizativo que busca formar individuos integrales con un claro proyecto ético de vida y espíritu emprendedor global, lo cual se debe reflejar en poseer las competencias necesarias para la realización personal, el afianzamiento del tejido social y el desempeño profesional-empresarial considerando el desarrollo sostenible y el cuidado del ambiente ecológico. (Tobon, 2007, p. 3 y 7).

Al acercamos a un punto importante de nuestra reflexión, consideramos que el diseño curricular por competencias desde la complejidad se define desde la construcción institucional de estrategias que promuevan la formación integral del individuo en su relación tripartita de individuo \Leftrightarrow sociedad \Leftrightarrow especie, sostenido por un proyecto ético-político-moral de vida, el compromiso con la humanidad y el medio ambiente, de vocación investigadora crítica y de idoneidad profesional mediante competencias genéricas y específicas. Si volvemos a Morin, (2006) para comprender este diseño, podemos recordar la “doble pareja pensar global/actuar local, pensar local/actuar global” (p. 95), puesto que no podemos obviar el carácter hologramático, que hace que nues-

tro actuar refleje el todo que nos rodea y que nuestra impronta –por pequeña que aparezca en la inmensidad- se grabe en el todo.

4.2. ¿Cómo se definirían las competencias desde el pensamiento complejo?

Como hemos visto hay muchas definiciones de competencias. Aquí intentamos pensarlas desde el pensamiento complejo. Las competencias son

procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2007, p. 7).

Tomamos algunas categorías esenciales de esta definición de competencias desde la complejidad: *procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética*. Esto significa que en cada competencia se hace un análisis de cada una de estas categorías para organizar-desorganizar-re-organizar el aprendizaje, la metodología y la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje que -en última instancia- va a determinar el proyecto didáctico sostenido por el docente en el aula-mente-social a nivel micro y el proyecto institucional, a nivel macro. Aquí se defiende la concepción de competencias como aporte a la construcción del tejido social mediante la *antropo-ética-moral-socio-cultural-ciudadanía* responsable, comprometida, cooperativa y solidaria. No es un enfoque más o una clasificación distinta. *Apunta a la esencia misma de un proceso, porque cambia rotundamente el centro*. Hablamos de una práctica vital, que puede descubrir semillas en numerosas aproximaciones y es capaz

de tender puentes y transitar esos caminos, porque no cree en juegos de azar, pero sí en lo impredecible, en el encuentro, en el diálogo, en la integración, en la esperanza, en el reto asumido. Una práctica que no acepta la transmisión a-histórica, a-crítica y enciclopédica del conocimiento sino que busca interpretar, identificar, hipotetizar, aplicar, observar, discriminar, sintetizar, evaluar, generalizar, cuestionar, definir, ordenar, imaginar, clasificar, extrapolar, comparar, justificar, resumir, inferir, crear, analizar. Este punto debe estar definido con total claridad, para evitar el riesgo de la simple instrumentación o meros programas que desarraiguen las estrategias de la concepción compleja, de un pensamiento que sienta la imperiosa necesidad de “contextualizar y totalizar las informaciones y los conocimientos, que se aplique sin cesar a luchar contra el error y la mentira” (Morin, 2007b, p. 65), es decir que no conduzca a una “cabeza bien puesta”, sino a vestir con nuevos ropajes concepciones y articulaciones demasiado antiguas para dar una respuesta al hoy. En síntesis, pensar un currículo desde esta perspectiva necesita de propuestas para una práctica reflexiva y compleja, en las que el diálogo moriniano y freireano,

- ❖ permita descubrir que nada es neutro y que cada opción implica una toma de posición;
- ❖ facilite la búsqueda de convergencia a través de la diferencia, complementariedades y preocupaciones;
- ❖ evite la crueldad y el uso del poder manipulando las instituciones y sus decisiones;
- ❖ brinde respuestas para aceptar que ser congruente entre el decir y el hacer suele generar consecuencias difíciles y luchas continuas.

El “decir” de muchas instituciones educativas a través de sus planificaciones y proyectos, marca una distancia abismal con el “hacer” en las aulas y en la vinculación educadores/educandos, educadores/educadores y educandos/educandos. Esa es la contradicción que debemos evitar, porque nos habla de dicotomías en las que el “otro” no es el caminante que comparte un camino, sino un paseante sin pertenencia para mantener la falsa creencia de situaciones estáticas.

4.3. De teorías y práctica

“...intervenimos en el mundo a través de nuestra práctica concreta, de la responsabilidad, cada vez que somos capaces de expresar la belleza del mundo. Cuando los primeros humanos dibujaron en las rocas figuras de animales ya intervenían estéticamente sobre su entorno, y como sin duda ya tomaban decisiones orales, también intervenían de manera ética. Justamente en la medida en que nos tornamos capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos volvemos seres éticos”. (Freire, 2008)

4.3.1. De procesos de enseñanza y aprendizaje

Desde las posturas reconceptualistas se define a la didáctica como la ciencia que estudia los procesos de *enseñanza y aprendizaje*. La concepción profunda que el docente posea de este binomio determinará todo su accionar y quehacer áulico posterior, es decir, podrá concebir su práctica desde la transmisión de contenidos atomizados y descontextualizados o podrá orientar su práctica hacia la construcción-reconstrucción-deconstrucción ecologizada de los contenidos escolares. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), desde la crítica retomando un artículo de Scardamalia y Bereiter (1989), diferencian cuatro enfoques para entender a la enseñanza. Estos enfoques están definidos en función de la relación tripartita,

docente ⇔ contenido escolar ⇔ alumno

- ❖ *la enseñanza como transmisión cultural*: este enfoque considera a la escuela y a la práctica docente como transmisión cultural. Se transmite a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura, centrándose más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los alumnos. Es la perspectiva tradicional que ha gobernado y, lamentablemente, sigue gobernando en nuestras escuelas.
- ❖ *la enseñanza como entrenamiento de habilidades*: este enfoque vuelve la mirada al desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde las más simples: lectura, escritura, cálculo, hasta las más complejas: solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación. El principal problema es que el desarrollo de habilidades se presen-

ta descarnada de su contexto, planteándose al alumno como desmotivador y carente de aplicación práctica. Al igual que el modelo anterior, este enfoque sostenido desde el positivismo, todavía sigue reinando en algún accionar docente.

- ❖ *la enseñanza como fomento del desarrollo natural*: tiene sus orígenes en la pedagogía de Rousseau, considerando la importancia y la fuerza de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje. La enseñanza en la escuela y fuera de ella debe facilitar el medio y los recursos para el crecimiento, pero éste, ya sea físico o mental, se rige por sus propias reglas. El punto débil de este enfoque es su carácter idealista. El desarrollo del hombre a lo largo de la historia es un desarrollo condicionado por lo histórico, lo cultural, lo social, lo político y con las múltiples interacciones mutuas.
- ❖ *la enseñanza como producción de cambios conceptuales*: este enfoque retoma la filosofía de Sócrates y más cercano a nuestros días a Piaget, para quienes el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación de contenidos. El alumno se concibe como un activo procesador de la información que asimila y el docente como un instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y creencias de los alumnos. Cobra importancia, no la estructura disciplinar sino los pensamientos, creencias, capacidades e intereses de los alumnos.

Los autores antes citados, sostienen que es este último enfoque el único que considera a la enseñanza como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el conflicto cognitivo.

En los gráficos 13 y 14 se evidencia cómo a cada *enfoque de enseñanza* le corresponde un *modo de conocer la vida en el aula*, es decir, para que el profesor puede intervenir y facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento y la acción de los estudiantes, ha de conocer los múltiples influjos que previs-

tos o no, deseados o no, tienen lugar en el aula y van a determinar de modo decisivo el aprendizaje. Asimismo, hay que considerar que se concibe el aula como un espacio multidimensional, donde se ponen en juego diferentes lógicas de interacción: *sociales* (entre los individuos intervinientes), *epistemológicas* (en función de cómo se conciba al contenido escolar) y *psicológicas* (acá entra a la escena no sólo la significatividad lógica y psicológica –Ausubel–, sino el inconsciente –deseos, eros, amor–, lo transferencial y lo vincular). Cada una de estas dimensiones e interacciones generan la posibilidad de nuevas formas de comprensión e intervención, que dependiendo la teoría que lo sustente oscilan entre relaciones técnicas, modos de comprensión interpretativos y modos de comprensión e intervención ético-política.⁵ Morin (2001c, p.41) dice: “el hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber y aprender) y no hay espíritu (*mind*, mente), es decir, capacidad de conciencia y de pensamiento, sin cultura”. (Gráficos 13 y 14)



Gráfico 13: Formación por competencias

⁵ Hay que considerar que la propuesta de los autores es desde la teoría crítica. El siguiente gráfico, de producción personal, va a estar organizado siguiendo la lógica crítica y la superación hacia lo dialógico, lo complejo e incorporando la dimensión de las competencias.

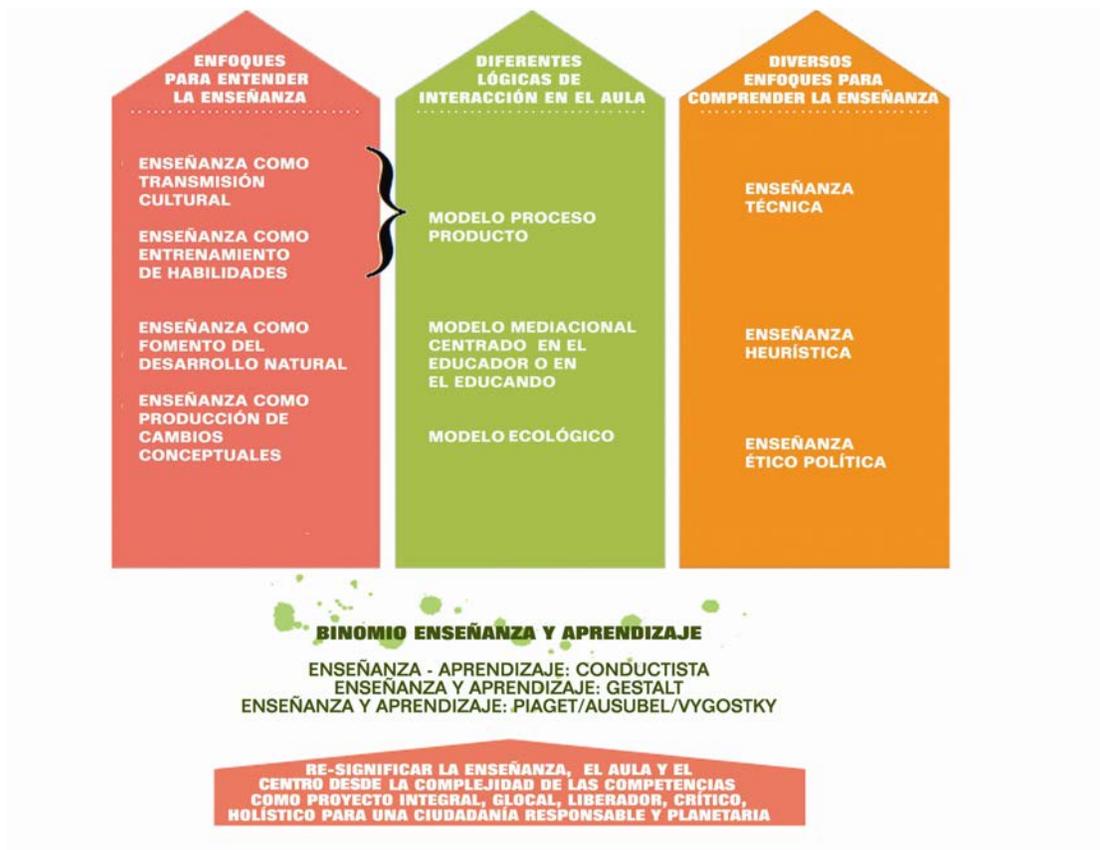


Gráfico 14: Formación por competencias. Binomio Enseñanza y Aprendizaje.

4.4. De metodologías para la formación en competencias

“...lo metodológico operando como uno de los factores decisivos en el pasaje del currículum prescripto al currículum real se constituye, en general, en “zonas de incertidumbre” que abren “intersticios” a las propuestas innovadoras...” (Edelstein y Litwin, 1993)

La elección de la metodología depende de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje que el profesor tenga. En este sentido, el profesor elegirá el método que considere más adecuado a la consecución de los objetivos educativos. La formación de competencias hace necesario el contacto con los contextos sociales y profesionales en los que el futuro titulado va a tener que intervenir, así como la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas,

opiniones, puntos de vista. Un aprendizaje de estas características demanda metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo se hace y qué resultados se logran, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora del propio desempeño, desarrollando la competencia más compleja de todas: *la de aprender a aprender con sentido crítico, complejo y recursivo*.

En este marco las dos grandes tareas de los profesores en el terreno metodológico se pueden resumir –según Fernández March (2006, pp. 35-36)- del modo siguiente:

- ❖ Planificar, diseñar y re-organizar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.
- ❖ Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

De este modo la *construcción metodológica* se convierte en el vehículo a través del cual los estudiantes, como sujetos pedagógicos, aprenden conocimientos, habilidades y actitudes, situadas en un espacio y en un tiempo determinado, es decir, desarrollan competencias. En términos morineanos, se concibe una *construcción metodológica ecologizada*. Nos preguntamos con Edelstein (1997) ¿por qué plantear lo metodológico como una construcción? Díaz Barriga (1985) afirma que el método implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo). Así definida, la construcción metodológica no es absoluta sino relativa. Al igual que Morin, si definimos al método como absoluto lo estamos pensando desde una visión simplificada, como un modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos. Al hablar desde lo relativo, Díaz Barriga, considera que la construcción metodológica se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos (docentes y alumnos) en situación de apropiarse de ella. Construc-

ción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares.

En este escenario, se reconoce al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de todos los sujetos implicados en la situación y del contexto donde las múltiples lógicas se entrecruzan. Las interacciones entre los estudiantes descansan sobre la idea de generar el *conflicto socio-cognitivo*, es decir, la confrontación constructiva de las representaciones personales.

4.5. De la evaluación de competencias

Poggi et al (1996) precisa que, en el caso de la evaluación, hay múltiples significados y ambigüedad terminológica, ya que la misma puede expresar una cosa y su contrario, lo preciso y lo aproximado, lo cuantitativo y lo cualitativo, a saber: *verificar, medir, valorar, comprender, aprehender, conocer, juzgar, comparar, constatar, apreciar, decir, ayudar, cifrar, interpretar, estimar, experimentar, posicionar, expresar*. Y también podemos abordar la problemática de la evaluación, desde por lo menos, dos perspectivas:

- 1- Evaluar involucra el hecho de medir con precisión y expresar una cantidad cifrada y cuantificada.
- 2- Evaluar implica operaciones como estimar, apreciar, aprehender; en otros términos, pronunciar un juicio cualitativo y eventualmente, aproximativo sobre una realidad.

Generalmente, una de las funciones de la evaluación es recopilar información para tomar decisiones que favorezcan el desarrollo integral (no solo el dominio de conceptos) del estudiante. La evaluación, al igual que otros procesos educativos, implica un proyecto, la búsqueda de acuerdos y definiciones sobre algunos de los

siguientes puntos: *qué se desea evaluar, con qué propósitos, cómo evaluarlo, en qué momento, para quién*. Para que el proceso evaluativo sea adecuado, es necesario diferenciar una serie de conceptos básicos y a la hora de fijar premisas hemos de considerar procesos y no sólo resultados; conocimientos junto a valores, habilidades cognitivas complejas, actitudes; evaluar al educando que sabe y al que no sabe; respetar las condiciones contextuales, las capacidades y los esfuerzos; generar vías cuantitativas y cualitativas; ser compatible con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, incluyendo la dimensión ética; servir a los procesos de cambio; ser externa e interna, acompañar los tiempos del proceso educativo, por lo tanto debe ser continua; ser una paraevaluación y una metaevaluación. Como la evaluación no se reduce exclusivamente a la medición, los procesos evaluadores deben impulsar acciones conducentes a:

- ❖ Analizar el punto de partida del estudiante (evaluación diagnóstica), los procesos educativos desarrollados (evaluación procesual) y los resultados obtenidos (evaluación final).
- ❖ Valorar los aspectos positivos y corregir las debilidades del estudiante (evaluación actitudinal).
- ❖ Fortalecer la autoestima del alumno, fomentar su motivación para que siga aprendiendo de forma continua (aprendizaje a lo largo de la vida).

El currículo por competencias demanda estrategias estructurales y operativas para su evaluación, requiere apertura conceptual, identificación de estrategias y proponer modelos que proporcionen información sobre el desarrollo del aprendizaje de los sujetos intervinientes.

4.5.1. Propuestas prácticas para evaluar competencias

Como en todos los aspectos, cuando hablamos de evaluación, debemos considerar diversas alternativas, puesto que siempre la meta es el aprendizaje continuo y la mejora constante. Reunir y analizar información sustantiva requiere de criterios fijados de antemano. Pero fijar actividades que reflejen esa apertura es uno de los puntos iniciales. Algunas posibilidades pueden ser: solución de casos prácticos y problemas;

examen con libro abierto; dossier, diseño de proyecto; mapa conceptual: opinión personal-autoevaluación; interpretación, análisis y valoración crítica de documentos; evaluación cooperativa mediante dinámicas de grupo, co-evaluación; preguntas abiertas: portfolios. En palabras de Pérez Gómez (2008, p. 426) y asemejándose a la propuesta morineana, esta nueva propuesta de evaluación sobrepasa la medición e implica entender y valorar, (Gráfico 15) supone una:



Gráfico 15: Evaluación desde una perspectiva compleja

Trillo Alonso (2005, pp. 85-103) define competencias como el conjunto de conocimientos, de habilidades y de actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión. Conviene explicar: (1) que -respecto a los conocimientos- se refieren al saber, esto es, a un cierto dominio en cuanto al entendimiento y comprensión del conocimiento propio de un campo, científicamente validado e históricamente acumulado, (2) que -en relación a las habilidades- alude al saber hacer, es decir, a un cierto dominio en cuanto a la puesta en marcha y desarrollo de determinadas destrezas cognitivas

y/o motrices, que permiten decidir a quien las emplea qué es lo que se requiere en un momento dado y cómo hay que llevarlo a cabo y (3) que –en cuanto a las actitudes- indica el saber estar, incluso al saber ser y que, por supuesto incluye también el saber sentir. En definitiva, a un cierto dominio en lo que concierne a las relaciones interpersonales, a la inserción social conforme a ciertos principios éticos y, también, al equilibrio emocional. Apunta que se debe conocer cuál es la situación actual de los profesores y de los profesores en formación respecto a la triple competencia de saber, saber hacer y saber ser en materia de evaluación educativa y auténtica. Continúa la línea teórica de Pérez Gómez y plantea sustituir el currículo disciplinar y la obsesión academicista por otro basado en problemas y organizado en proyectos de trabajo, interpretación y experimentación. Como Morin manifiesta que, si el conocimiento disciplinar es valioso, es precisamente porque expresa su utilidad como herramienta de análisis para mejor comprender los problemas de todo tipo, teóricos y prácticos; físicos, económicos, éticos o artísticos... que afectan a los ciudadanos. Claro que si juzgamos el contenido disciplinar como mero instrumento para la consecución de externas metas académicas ligadas a la certificación y a la acreditación, se están aprendiendo contenidos sin sentido, se está aprendiendo a subordinar el eros, el deseo, se está aprendiendo a alienar la conducta, se está aprendiendo a ser dóciles.

Pérez Gómez (2001) habla de una *evaluación auténtica*, cuando afirma que el objetivo de la escuela obligatoria –en este punto- no es mera transmisión de información y aprendizaje disciplinar, sino “su utilización como herramientas privilegiadas para que los individuos reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva sus modos espontáneos de pensar y su cultura experiencial” (p. 225). Y, a continuación se pregunta ¿cómo hacerla efectiva?, para responder a esta pregunta recupera los aportes de la psicología de la educación, principalmente a Ausubel y considera dos aspectos a tener en cuenta:

1- En primer lugar es preciso tener presente que un asunto carente de significado no puede promover un enfoque profundo del aprendizaje, esto es, significativo, motivado y orientado a la comprensión,

2- es fundamental que el estudiante use el conocimiento y no sólo que sepa cosas. Para ello, hay que plantearle principalmente dilemas y sugerirle vías de solución ante los cuales pueda desarrollar procesos de deliberación más que adoptar caminos o soluciones cerradas.

Concluye, al igual que todos los autores analizados, con una pregunta muy sugerente *¿de qué nos servirán partituras e instrumentos magníficos si no contamos con un músico que al interpretarlas nos haga vibrar?* La respuesta es tan obvia como antigua: hay que educar en actitudes y valores a los futuros maestros: en el compromiso, en la coherencia, en la ejemplaridad y en la esperanza de procesos auto-eco-organizadores de enseñanza y aprendizaje, en la construcción metodológica y en evaluación educativa y auténtica. En definitiva, conforme a una racionalidad no meramente técnica sino sobre todo práctica reflexiva, crítica, política y compleja, tejendo desde el eros los elementos heterogéneos.

Debemos aún, antes de finalizar, tener en cuenta algunos aspectos que consideramos prioritarios pues definen criterios fundamentales que tienen que ver con la evaluación equitativa. El valor de la equidad sólo se comprende desde el enfoque de la complejidad. Podemos mencionar, entre otros, la ausencia de coerción; el desinterés en cuanto a no prestar excesiva atención a los propios intereses sino al interés comunitario; información igual y completa para todos quienes participan de la evaluación; sin riesgos respecto a las consecuencias de asumir determinadas opciones; posibilidad de llevarse a cabo realmente y no en situaciones ideales; acceso a fuentes de información que asegure la equidad; compromiso de participación de acuerdo a lo que se estipule. Este ángulo en la búsqueda de unir evaluación, educación, complejidad, nos permite diversas alternativas cuando proponemos un proceso de evaluación: no puede repetir las operaciones que separan amplias franjas sociales manteniendo desigualdades; debe plantear la posibilidad de descubrirlas para actuar; debe asumir criterios que asegure un clima que no coloque fronteras, ha de identificar las actividades que podrían favorecer los procesos de comunicación en esta situación para descubrir estructuras que mantienen o fortalecen las diferencias. Asimismo debe considerar la situación de los educandos en cuanto a este momento particular que

atraviesa nuestra sociedad: el desinterés ante la falta de futuro; la seguridad de muchos que consideran que no accederán a otro trayecto educacional; la mirada escéptica respecto a la educación no sólo de los jóvenes sino de sus propias familias. Por ello, evaluar la evaluación es también parte de esta mirada compleja. La función retroalimentadora nos permite conocer el camino y el interrogar los datos, los conocimientos y los modos de comunicación, genera una comprensión rica y relevante. Esa base conformada a partir de reglas éticas, finalidades e información compartidas, hará que la comunidad educativa se sienta responsable para construir y construirse.

Capítulo 5

Respuestas para resucitar “la misión del enseñante”

Se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que religa. No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades, ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos. Existen los desafíos de la complejidad a los cuales los desarrollos propios de nuestra era planetaria nos confrontan inevitablemente (Morin, 2001c, pp. 28).

“Carlos y Gudrun Lenkersdorf habían nacido y vivido en Alemania. En el año de 1973, estos ilustres profesores llegaron a México. Y entraron al mundo maya, a una comunidad tojolabal, y se presentaron diciendo: -venimos a aprender. Los indígenas callaron. Al rato, alguno explicó el silencio: -es la primera vez que alguien nos dice eso. Y aprendiendo se quedaron allí, Gudrun y Carlos, durante años y años. De la lengua maya aprendieron que no hay jerarquía que separe al sujeto del objeto, porque yo bebo el agua que me bebe y soy mirado por todo lo que miro, y aprendieron a saludar así: -yo soy otro tú. -tú eres otro yo.” (Galeano, 2012).

Morin (2011, p. 155) señala que en las escuelas existen dos universos que se ignoran profundamente: el de los enseñantes y el de los alumnos, con raros casos de comprensión mutua. Al indicar algunos caminos para romper ese círculo vicioso, resalta “la reforma de los contenidos de la enseñanza, la resurrección de la misión de los enseñantes y la introducción de la reflexividad en la formación de los enseñantes y en la del alumno”. ¿Qué ocurre en la realidad de las escuelas secundarias o medias para que se marquen fronteras tan duras? Al reconstruir el trabajo de campo, tras una visión global que nos permitiese ubicar los distintos momentos de ese proceso, creemos encontrar una pista. Pista que nos conduce también a la situación problemática que planteamos.

En nuestra investigación, ejecutamos varias estrategias de métodos y técnicas para la indagación: observamos a la totalidad de los “enseñantes” de las distintas áreas del Profesorado de Formación Docente (21 docentes), revisamos la información volcada en los libros de temas y algunas experiencias de sus bitácoras o diarios de práctica. En forma posterior le pedimos que realizaran una autoevaluación de su práctica, proporcionando una guía (Anexos) para facilitar la tarea y que respondía a los criterios que nosotros consideramos prioritarios.

A partir de esta triangulación metodológica al efectuar el análisis y síntesis que nos hablara de la “cultura escolar” de la institución para contextualizar la observación, ubicamos en primer lugar una fuerte tensión entre normas y prácticas. (Rotckwell, 2011). Normas no escritas que se gestan en la oralidad y gestualidad respecto a lo que cabe esperar del grupo mayoritario de alumnos por su situación social y prácticas que se centran generalmente en la exposición, fragmentación y áreas estancos. Normas producto de las prácticas que alcanzan consenso y normas que se aplican por coerción y se reflejan en los libros de temas, esquemáticos y acordes a la planificación, aunque ocurra otra cosa en el aula. Prácticas que se reiteran sin tomar en cuenta normativas actuales y prácticas innovativas que se registran como tradicionales para no generar conflictos entre pares. Pero quizá un elemento clave resulta del entrelazamiento de observación y autoevaluación (Gráfico 16) que nos remitió al juego entre teorías en uso y teorías aplicadas, que señalaba Anijovich (2009).

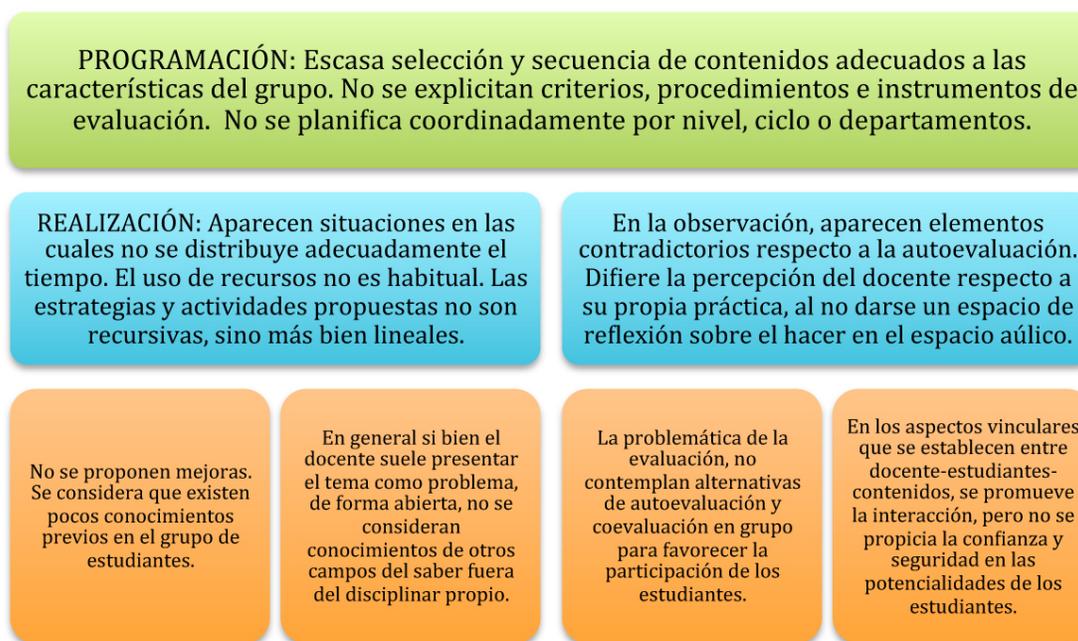


Gráfico 16: Entre el pensar y el hacer. Una práctica disociada.

Es indudable que si la práctica de los formadores no conlleva *un esfuerzo intencional y reflexivo* que considere el contexto socio-histórico-político-cultural, no se dará la mediación necesaria para que los estudiantes –futuros formadores- construyan cono-

cimiento desde una perspectiva integral y no repliquen modelos. De allí que el “círculo vicioso” de universos enfrentados se mantenga luego en el nivel medio, cuando los estudiantes pasan al “otro lado” del aula como docentes. Se reitera ineludiblemente la situación descrita por Morin: “La incompreensión se incrementa tanto más cuanto que una parte de los adolescentes llega al instituto sin un ‘superyó’ que les haga respetar una autoridad adulta” (p. 155). En ambas puntas, se cruzan la irritación, la falta de respeto, el desprecio y humillación. Es real, sin la menor duda, que el marco de desigualdad se inicia en situaciones que requieren una reforma social, pero también es real que apremia una práctica pedagógica distinta, que favorezca la comprensión mutua y el “arte de tratar los conflictos”

5.1. Una escena de quiebre

A lo largo de nuestro recorrido teórico concluimos que las competencias necesitan del conocimiento para concretizarse, pero desde la escena dibujada tras el análisis vimos que se quebraba esa articulación al producirse cierto desconocimiento de la forma y consecuencias de la propia manera de ser educador. Entonces *nos preguntamos con qué tipo de conocimiento y qué tipo de experiencias de enseñanza y aprendizaje debemos organizar el currículo y el proyecto institucional en general en los institutos de formación docente* para formar educadores reflexivos. El cambio está fundamentalmente en el “cómo” se pueden *aprehender* los contenidos en tanto ese *aprehender* afecta a la planificación, a la metodología y a la evaluación. Hemos de fijar nuevos marcos conceptuales de trabajo colegiado, donde tenga cabida el desarrollo de experiencias de aprendizaje atractivas e integradas, holísticas y complejas, críticas y reflexivas, liberadoras y autónomas.

Es aquí donde, para alcanzar el objetivo de elaborar una propuesta compleja de los modelos de enseñanza y aprendizaje, articulando saberes y competencias, también partimos desde la inter-pluri-transdisciplina. Así construimos una nueva categoría de análisis para re-significar nuestra estructura profunda educativa-curricular-didáctica al pensar en el proceso de aprendizaje-desaprendizaje-reaprendizaje que realiza el sujeto pedagógico para asumir su práctica (Gráfico 17). Transformar la mirada para

escribir otra narrativa que permita que el mundo de la vida ingrese a la escuela sin estereotipos.

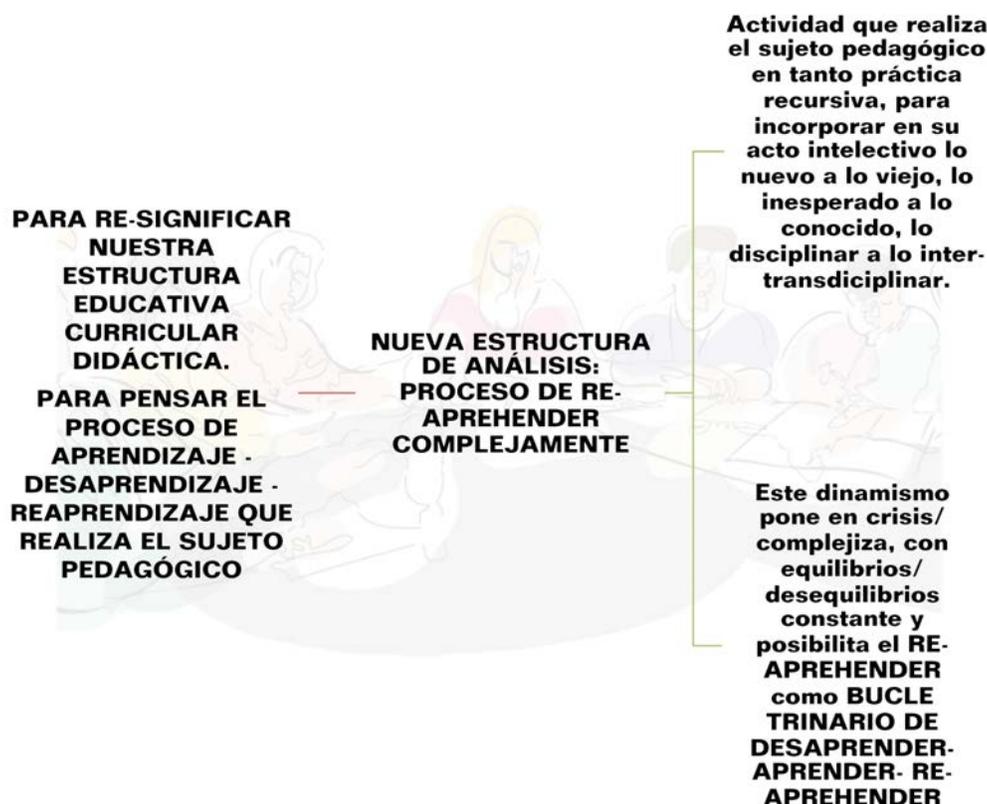


Gráfico 17: Nueva categoría de análisis. Proceso de re-aprender.

En términos de “articular saberes” y “dialogar saberes”, Sotolongo y Delgado (2006, p.68) sostienen que

indudablemente, tal fructificación mutua –conceptual, metodológica y metódica- entre la transdisciplina y las disciplinas, las multidisciplinas y las interdisciplinas, implica la presencia de un “diálogo” entre sus respectivos saberes. Diálogo que, por parcial y localizado que sea al inicio, se va ampliando y profundizando a medida que se teje la madeja del corpus de saber transdisciplinario y se trazan “puentes” conceptuales, metódicos y/o metodológicos entre los saberes “dialogantes”.

¿Qué implica en el campo de la formación docente trazar puentes? Pensemos que si desde mediados del siglo XIX se evidencia la crisis del paradigma clásico hegemónico, esa misma crisis preparó -desde el diálogo de algunas disciplinas- el nacimiento de un nuevo paradigma. Para trazar puentes debemos re-situar el Proyecto Bologna y el Informe Delors, “actualizar” *Los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro* y pensar en un octavo saber que incluya la historia, el tiempo y el espacio. Recordemos que el artículo 11 de la Carta de la Transdisciplinariedad (1994) expresa este sentir:

una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos.

Por ende, comprendemos que resignificar la formación docente deviene de ecologizar el conocimiento, o como diría Lundgren (1997) "relacionar el texto con el contexto"; de "religar" lo que hasta ahora se nos presenta como disjunto, separado. Religar, dentro del contexto de la formación, implica un reaprendizaje problematizador y reflexivo, teniendo en cuenta tres principios: la recursividad, lo dialógico y lo hologramático. En palabras de Morin (2011, p. 143) “sólo un pensamiento complejo puede darnos armas para preparar la metamorfosis social, individual y antropológica” (*Lo gnoseológico*). Esto implica asumir la propuesta de un nuevo *methodo*, distinto al método cartesiano, seguro, certero, universal; el *methodo* morineano sólo puede formularse en la búsqueda, en la recursividad de los vericuetos de los distintos caminos que convergen en el valle. De allí que, la re-significación de la formación docente resulta de una reforma de la formación, de una reforma de la educación de los futuros docentes, para tratar de responder a la pregunta de Carlos Marx ¿quién educará a los educadores? Surge así la nueva misión de la educación, una educación que "*comulgue*" con la complejidad, que abrace la incertidumbre, pero no desde la altura soberbia del absoluto, sino "navegando en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certezas" (*Lo metodológico*).

En fin, re-pensar la formación docente re-instalando los sólidos valores modernos, retomados por Morin a lo largo de su obra, la solidaridad, el compromiso, la tolerancia, la comprensión del otro como individuo ↔ especie ↔ sociedad y, en virtud de esta trinidad humana, concebir una ética individual, una ética cívica y una ética del género humano (*Lo axiológico*).

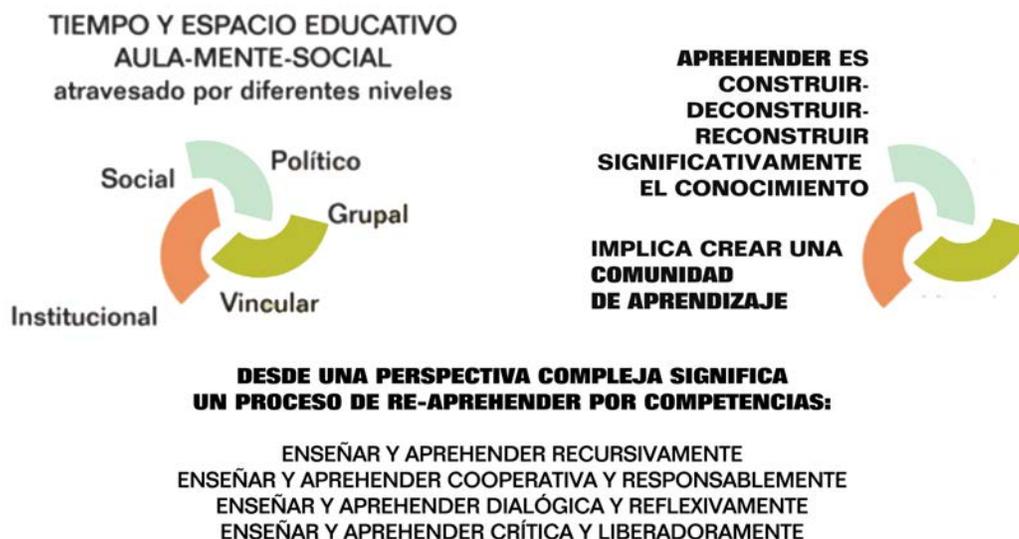


Gráfico 18 AULA-MENTE-SOCIAL. Espacio y tiempo para re-aprehender por competencias.

“Solo unas mentes reformadas podrían reformar el sistema educativo, pero sólo un sistema educativo reformado podría formar mentes reformadas” (Morin 2011, p. 154). Desde este bucle recursivo, repensar la formación docente desde el pensamiento complejo significa sentarnos a *mirar* dónde estamos hoy y a partir de ahí crear las condiciones⁶ “contextuales” y “vivenciales” necesarias para protagonizar el dificultoso y estrecho camino hacia la transformación fundamental de la educación que nos situará en un *proceso de enseñar-aprender-reaprehender dialógica, compleja y permanente* (Gráfico 18). Y este *mirar* implica “leer” los nuevos modos de estar juntos, sin nostalgias ni miedos, conociendo las oralidades culturales, las nuevas estéticas visua-

⁶ Nota; se habla de “crear las condiciones” y no de “impartir las condiciones” porque el pensamiento complejo no es una teoría que se enseña, se repite, se resume y se devuelve, sino que el pensamiento complejo es una “forma de vivir”, es una “manera de actuar”, es un “modo de entender y de relacionarse con el mundo”.

les, la levedad de las vinculaciones, la gravedad de la incomunicación la fragmentación y la desagregación social, los nuevos rituales y –por qué no- tener en claro cómo se sustituyen los ideales por la inmediatez y las exigencias de una manera de ser en una sociedad que exige a cada uno hacerse cargo de sí mismo, sin ofrecer herramientas ni seguridad respecto al futuro laboral y profesional. Ese *mirar* permitirá imaginar escenarios, prever situaciones críticas y construir hipótesis para adelantar posibles respuestas.

5.2. Espacio y tiempo. Nuevo *kairós* educativo

Desde la perspectiva etnográfica en educación, es imprescindible considerar el significado que los propios protagonistas otorgan a su accionar. De allí que el acercamiento a sus vivencias, sentires y pareceres, al extrañamiento que provoca una sensación de hueco formativo, a la visión fragmentada y a la escasa problematización de sus prácticas, reafirma la necesidad de pensar una propuesta compleja sobre el itinerario de formación. Y ello es así, incluso desde la misma normativa argentina que plantea la finalidad de la formación como: “Preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (Art. 71, Ley de Educación Nacional 26.206).

Si la propuesta es la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo y el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje, es imperativo –desde cada instituto de formación docente- revisar, develar y re-significar las dimensiones pedagógicas, sociales y psicológicas.

El vacío encontrado nos demuestra que si pensamos en docentes formados para aceptar el reto de la complejidad, se debe modificar previamente la formación de los profesores que lo forman. Se requieren pues,

- ❖ formadores con sólida trayectoria académica, experiencia docente, investigadores y conocedores de la pedagogía y didáctica específica en formación de formadores;
- ❖ esquemas previos de contenidos que contemplen lo disciplinar y las cuestiones emergentes;
- ❖ espacios y contextos favorables al aprendizaje;
- ❖ entornos colaborativos de trabajo;
- ❖ representaciones múltiples del conocimiento.

Si partimos de la percepción de los formadores respecto a la concepción constructivista de la práctica, es factible generar una búsqueda de integración interdisciplinar para encontrar la dimensión compleja que hoy falta. De allí que para lograr las coordenadas de espacio y tiempo que permitan el re-aprehender por competencias fundamentales:

- ❖ Generar espacios de reflexión con lineamientos y estrategias claras.
- ❖ Proponer herramientas y competencias. Sin la fragmentación del conocimiento disciplinar sino en la búsqueda de religar las disciplinas; conocimiento transdisciplinario.
- ❖ Elaborar un enfoque de relación recursiva y circular entre las partes y el todo, lo simple y lo complejo.
- ❖ Lograr marcos de acción que consideren que la función esencial – docencia e investigación- son connaturales a la formación y se extienden a lo largo del devenir temporal y espacial.
- ❖ Incorporar estructuras curriculares que posibiliten aportes teóricos para obtener nuevos conocimientos. La metodología de la investigación debe incorporarse en la institución que forma a los maestros y profesores.
- ❖ Proponer a los docentes contenidos y procedimientos que les permita crear en ellos un espíritu de iniciativa e innovación en sus prácticas y exigir los programas de sus materias con su bibliografía actualizada y acorde al nivel superior, con criterios y alternativas de evaluación explicitados.

- ❖ Ofrecer a los estudiantes alternativas viables (seminarios, conferencias, talleres, publicaciones) que favorezcan la autonomía, la investigación, la producción de conocimientos.
- ❖ Crear estructuras que se encarguen de obtener recursos para ofrecer incentivos que orienten y sostengan estas alternativas, especialmente en lugares desfavorables.
- ❖ Organizar canales de comunicación efectiva, a través de encuestas, programas, ruedas de reflexión, que permitan una gestión eficaz atenta a todas las áreas y la coordinación de las actividades.
- ❖ Fomentar la interacción entre la institución educativa y la vida de la comunidad.

5.3. Comunidades de aprendizaje

En este entramado entra en juego un concepto que Barbero define como el paso de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa (2008, p. 66). Esto es, una sociedad cuya dimensión educativa lo atraviesa todo puesto que esta era informacional, habla de educación continua, de edad y lugares donde estudiar a lo largo y extenso de las fronteras tanto espacial como temporal: una escuela, una fábrica, un geriátrico, un hospital, una empresa o Internet. La nueva encrucijada es socio cultural y por ende, atraviesa la escuela que “trata de ‘ponerse al día’ o de ‘modernizarse’ llenándose de aparatitos tecnológicos que no sabe usar sino según torpes reglas de lo escolarmente adecuado y racional” (p. 67). En ese simulacro se pierde la posibilidad de la escuela pública como espacio de encuentro, en permanente transformación para vivir una cotidianeidad con protagonistas pasivos o excluidos.

Y si hablamos de sociedad educativa, debemos tener en cuenta el desordenamiento de jerarquías y secuencias como afirmamos en el párrafo anterior. Enseñar, aprehender y re-aprehender hoy rompe la circulación tradicional de saberes sociales valiosos, dentro y fuera de la institución. El conocimiento se construye y se disemina en un movimiento que se expresa de diversas formas y dadas las nuevas *arquitecturas de lenguajes* (p.86) (sonoros, orales, textuales, visuales, digitales) con

sus interfaces, ritmos y tonos, debemos constituir un escenario estratégico (Gráfico 19) como es la oportunidad de consolidar comunidades de aprendizajes con directrices claras para que ese re-aprehender se desarrolle en educadores y educandos, con lo que ello implica:

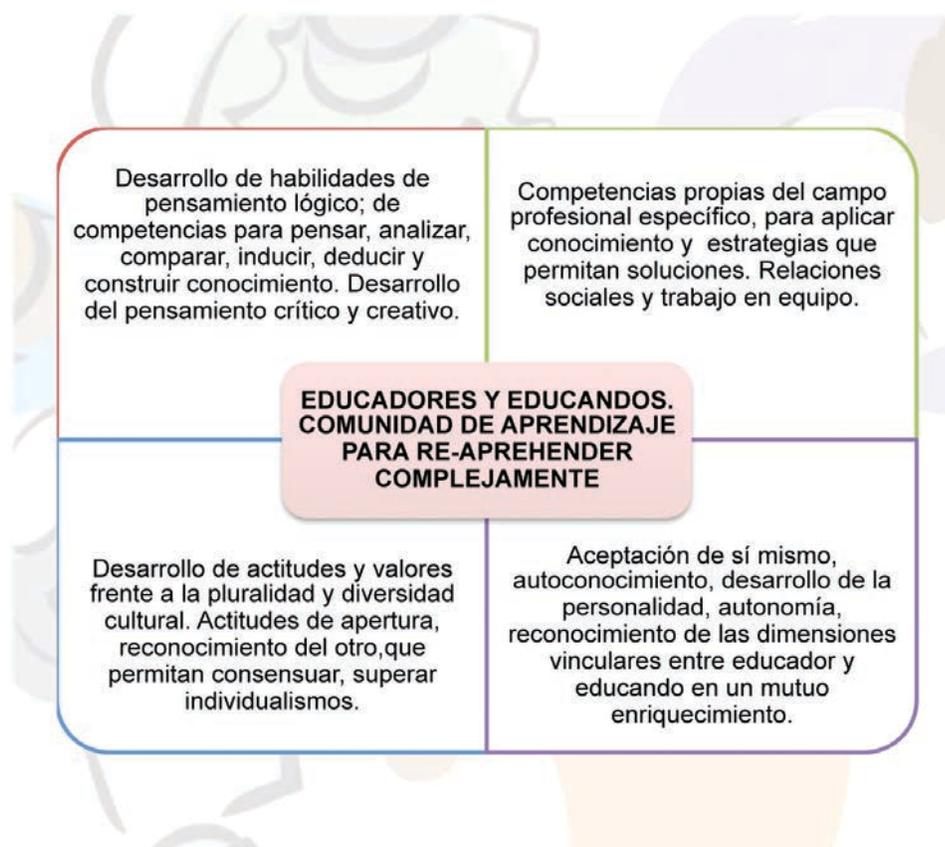


Gráfico 19. Comunidad de aprendizaje.

Una comunidad de aprendizaje es el ámbito en que puede concretarse el proceso de re-aprehender. De esta manera, son las instituciones destinadas a formar docentes quienes deben asumir el desafío, si realmente se sienten impelidas a re-significar esa formación, sin confundir creatividad y participación con simple interacciones. Apropiarse de este desafío desmonta la pretensión hegemónica de una sola manera de aprender en un único lugar.

Conclusión

Reflexiones recursivas a diálogos de saberes. Re-aprehendiendo la práctica desde la complejidad de las competencias

Pensar hoy los diseños curriculares por competencias es hacerlo desde una nueva racionalidad, desde una nueva lógica, donde los currículos más que definirse a base de conocimientos disciplinares fragmentados se diseñen a partir del perfil holístico del ciudadano planetario que deseamos formar religando las disciplinas. A lo largo de nuestro trabajo en este tiempo de investigación y reflexión hemos buscado *transformar nuestra manera de pensar y de mirar*. Escuchar, observar, registrar, leer, escribir, analizar, dudar; retomar experiencias y volver en más de una oportunidad al mismo lugar, para revisar la evidencia del presente y del pasado. En nuestra cartografía de encuentros y registros, el *trabajo sobre los textos y anotaciones* nos llevó a dudar, relacionar, describir, romper, re-escribir para “ver” cómo encajaban esas piezas del rompecabezas que nos conducían por caminos no pautados, pero que señalaban sentidos. Ese continuo ir y venir entre varias maneras de mirar la práctica docente, creó definitivamente una tensión cuya única salida fue transformar los marcos de interpretación y análisis. Entonces trazamos una huella que rompiera toda linealidad unívoca y permitiese aproximarnos (cercanía) y establecer conexiones (distanciamiento).

Esa percepción y conocimiento, nos permitió construir en interacción con aquellas personas que nos acompañaron en el proceso de campo. El abanico abierto al entramar observación y encuesta, explicitaba el por qué de clases segmentadas, con extensas explicaciones del docente y trabajos en pequeños grupos o ausencia de recursos para enriquecer los temas con miradas diversas; con secuencias de contenidos sin considerar las características del grupo; con escasez de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación explicitados con claridad; con escasas actividades que aseguren la adquisición de los objetivos previstos y las competencias básicas o falta de diversidad en las propuestas. Pero especialmente dejaba claro la fragmentación: el docente como única fuente de información; sin referencias al con-

texto, sin apoyatura de tecnologías, estrategias o material bibliográfico, con diálogos informativos o retóricos; el currículo estratificado por disciplina, sin interrelaciones con el resto de las asignaturas; falta de una construcción colectiva y creativa del saber; modelos formativos cerrados.

Es decir, encontramos que en definitiva, prevalece el modelo tradicionalista, con un docente que es quien sabe. Esta postura conlleva a que no se valore ni estimule la autonomía del estudiante, no se potencie el pensamiento divergente, capaz de sumar otras posturas y modos de construcción del conocimiento. No obstante, al realizar la autoevaluación, las respuestas conducen a un discurso de perspectiva constructivista que no resulta sólo en una incoherencia entre el decir y el hacer, sino la prevalencia de una distorsión entre el pensar la práctica y su realización.

Al reconfigurar este mapa profesional, corroboramos la hipótesis acerca de la necesidad de “re-fundar la práctica del sujeto pedagógico”. Puesto que tal premisa requiere fijar la atención en las numerosas dimensiones sobre el sentido del aprendizaje escolar significativo, surge nuestro hallazgo respecto al proceso que –puesto en marcha- permitirá una polifonía especial:

El proceso de re-aprehender se define como la actividad ecologizada que realiza el sujeto pedagógico, en tanto práctica recursiva, compleja y significativa, para incorporar en su acto intelectual lo nuevo a lo viejo, lo inesperado a lo conocido, lo disciplinar a lo inter-transdisciplinar. Este dinamismo pone en crisis y complejiza, con equilibrios y desequilibrios constantes y posibilita el re-aprehender como bucle trinario de desaprender-aprender-re-aprehender. Como acto subjetivo e individual, cada uno, dependiendo de su estructura cognitiva interna, genera, organiza y re-organiza la trama del conocimiento y ahí construye-reconstruye la red que se teje en conjunto y que va más allá de toda racionalidad clásica y simple.

Re-pensar el currículo desde una concepción compleja, abierta, recursiva, por competencias requiere:

- ❖ *Re-pensar y re-fundar la formación docente* que en sus inicios, en Argentina, nace ligada a los fuertes postulados modernos, “vocacionales”, “femeninos” “civilizatorios”, homogeneizantes y “simples”, para construir conocimiento mediante el cambio de perspectivas, modos de pensar, modos de actuar y modos de transformar a partir de la *auto-eco-re-organización*.
- ❖ Superar -en términos de *la práctica del formador*- la concepción curricular simple hacia una postura curricular entendida desde la complejidad de las competencias. Es decir, volver extraño el horizonte conocido natural y a partir de ahí, re-interpretarlo desde el diálogo auténtico, la recursividad del enseñar y aprender ecológica y complejamente.

El paradigma de la complejidad nos hace repensar la formación docente desde una concepción teórica viable, comprometida y superadora. La emergencia de la complejidad, nos invita a pensar y a construir desde la alteridad, los retos de la educación proponiendo un modelo pedagógico alternativo, en cuanto:

- 1- dotarla y comprenderla “como práctica de la libertad”, como una educación desarrollada en “contextos democráticos”, “concientizando” a todos los sujetos pedagógicos de la necesidad del cambio para vivir en la era planetaria. Espacio y tiempo donde el intercambio deviene del compromiso por la tarea, del respeto hacia “el otro”, de la abolición de las certezas y de la instauración de la incertidumbre, de la pasión y del deseo de conocer por el conocer mismo, de una educación que “despierte” a las mentes, en otras palabras, dejar de lado el conocimiento de “técnicos-especialistas” con el que todavía formamos para trabajar con un “conocimiento transdisciplinar” que “abra las mentes” y “no cierre cabezas”. En palabras de Einstein “nunca enseñé a mis alumnos. Solo intento suministrar las condiciones en las cuales puedan aprender”;
- 2- entenderla desde lo multirreferencial de su tarea, desde el abrirse al e imbricarse con lo social, lo político, lo económico, lo biológico, lo cultural, lo filosófico, lo discursivo, lo comunicacional, lo lúdico, por-

que es ese intercambio con el entorno lo que permite su autopoiesis.

Esta postura programática implica

- ❖ Abrir la formación docente hacia el aprehender complejamente las competencias.
- ❖ Apuntar a que las reformas futuras sean reformas de fondo, epistemológicas-filosóficas-sociológicas-psicológicas y no sólo de contenidos y de infraestructura.
- ❖ Lograr que el pensamiento complejo se instituya como “estilo de vida”, como un modo de ver y relacionarse con el afuera de modo no mutilante sino recursivo.
- ❖ Repensar el proyecto institucional reformulando el currículo de la formación teniendo en cuenta la auto-eco-organización de la institución escuela.
- ❖ Asumir la formación docente que exige la era planetaria.

Para concretizar estas premisas necesitamos una reconceptualización desde por lo menos tres dimensiones: Lo gnoseológico, lo metodológico y lo axiológico. La formación docente pensada desde esta perspectiva, debe afrontar un reto fundamental, sustituir:

- ❖ “la extensión educativa” (que sólo puede explicarse si se considera a la educación como práctica para domesticar) por una educación “problematizadora”;
- ❖ el currículo disciplinar por un currículo “transdisciplinar”;
- ❖ una formación docente “simple” por una formación docente “compleja”;
- ❖ un conocimiento “certero” por un conocimiento inacabado-inacabante, “menos mutilante”.

En otras palabras, una educación que “mantenga las cabezas siempre abiertas”, que haga preguntas, que cuestione, que indague, que esté al servicio de la vida, que incorpore la emoción, los sentidos, los sueños, el amor.

Recomendaciones

El desarrollo profesional para encarnar la *misión del enseñante* requiere de relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, la ampliación de los objetivos de enseñanza y nuevas competencias. Es responsabilidad de los Institutos de Formación Docente y de los mismos educadores lograr un ámbito en el que los elementos constitutivos sean la confianza y el respeto mutuo, puesto que la buena enseñanza depende de la comprensión, valoración y apoyo para lograrla.

La *gestión institucional* es un punto fundamental para evitar que asomen conflictos soterrados (cuestiones mal resueltas, clima crispado, subgrupos enfrentados), dificultades comunicativas, cuestiones logísticas, tratamiento superficial de los temas.

Entonces, es recomendable iniciar un *proceso de análisis de programas y acciones*, evitando reducciones y simplificaciones del debate, para llamar la atención sobre la necesidad de explorar nuevas formas de pensar las dimensiones pedagógicas (curriculares, didácticas y metacognitivas); sociales (contextuales) y psicológicas (teorías del aprendizaje).

La *construcción del Proyecto Educativo Institucional* es el camino adecuado para transformar un dispositivo cerrado y archivado, en un documento crucial de debate, consulta y trabajo. Ello significa que las áreas adopten una actitud colaborativa para llegar a una verdadera colegialidad; que se potencien reuniones de trabajo y reflexión en equipo que resulten operativas; que se planifiquen, ejecuten y evalúen en forma coherente y persistente los procesos y los resultados.

Una vez formalizado –nunca a cargo de “especialistas” o de un pequeño grupo- al contemplar todas las dimensiones de una institución, quedará abierto para las sucesivas modificaciones que marquen las políticas educativas y los temas de agenda que surgen al reflexionar la práctica.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Alliaud, A. (1993). *Los Maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino/1*. Buenos Aires: Centro Editor de América
- Alliaud, A. (2011). *Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente*. Primer Encuentro Virtual de Escuelas Normales "Orígenes del Magisterio Argentino". Buenos Aires. Recuperado de:
http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/archivos/encuentros/encuentros/normales/docs/conferencia.pdf
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Aramendi, P. y Ayerbe, P. (2008). *Currículum para el País Vasco*. Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- AQU (2002) *Marc general de per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona: AQU
- Barbero, J.M. (2008) Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad, en Tenti Fanfani, E. (comp.) Nuevos temas en la agenda política educativa.
- Bartra, R. (2008). *Culturas líquidas en la tierra baldía. El salvaje europeo*. Barcelona: Katz.
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2008). *Vida de Consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Bourdieu, P. y Passeron J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI.

- Borges, J.L. (1982). *Juan López y John Ward*. Buenos Aires: Suplemento Cultura y Nación de Clarín. Recuperado:
<http://edant.clarin.com/diario/2007/04/08/deportes/m-01395037.htm>
- Borsotti, C. (2009). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (1995). *La educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos*. OIE. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 9. Reforma de la Educación Secundaria. Recuperado de
www.rieoei.org/oeivirt/rie09a03.htm
- Cano, E. (2009). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la auto-evaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. (3ª reimp.). Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Contreras Domingo, J. (1994). El profesor ante el currículum. Argumentos para la acción en: *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cullen, C. (2004). *Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación, en Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. Buenos Aires: Stella y La Crujía.
- Cullen, C. (1996). *Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales". En *Corrientes actuales de la Didáctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Delgado, C. (s/f). *Crisis y revolución en el pensamiento científico contemporáneo: la hipótesis del nuevo saber*. Recuperado de:

- http://sistemicomplessi.humnet.unipi.it/pdf/Delgado_HipotesisNuevoSaber.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ed. Unesco
- Descartes, R. (2004). *Discurso del Método*. Buenos Aires: Ediciones Colihue. Recuperado en: <http://www.colihue.com.ar/fichaLibro?bookId=303>. (Original Publicado en 1637)
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1995). *Didáctica: aportes para una polémica*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Díaz Barriga, A. (1985). *Didáctica y currículum*- México: Ediciones Nuevomar.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Duschatzky S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1997). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. (1° reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G, y Litwin, E. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario. Buenos Aires: *Revista Argentina de Educación*, AGCE, Año XI, N° 19.
- Ezpeleta, J. (1991). Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura del poder en la Escuela Primaria Mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, N° 4. Vol. 20. México: CEE. Pp. 13-33.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Universidad Politécnica de Valencia*. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/152/135>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, N° 34. October.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire P. (1999). *Política y educación*. (4° ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. (11ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. (2º ed.). Buenos Aires: Siglo XXI editores
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). Recuperado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>.
- Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. España: Siglo XXI.
- Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). *Competencias laborales. Tema clave en la articulación educación–trabajo*. Recuperado en: <http://www.campus–ei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>.
- García Hoz, V. (1988). *Educación Personalizada*. Madrid: Ediciones RIALP. S.A.
- Giddens A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Edit. Amorroutu.
- Giddens A. (2002). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Argentina: Amorroutu.
- Gimeno Sacristan, J.; Pérez Gómez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En: *Comprender y transformar la enseñanza*. (2ª ed.) Madrid: Morata.
- Gimeno J. y Carbonell, J. (coords.) (2004). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Trillas.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (6ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- González Velasco, J. M. (s/f). El aula-mente-social como constructor didáctico complejo. La metacognición bajo el enfoque de la complejidad. Recuperado de [http://www.cea.ucr.ac.cr/catedrau/attachments/077_Aula%20Mente%20social%20\(Dr.%20González\).pdf](http://www.cea.ucr.ac.cr/catedrau/attachments/077_Aula%20Mente%20social%20(Dr.%20González).pdf)
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1972). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Ianni, O. (1999). *La sociedad global*. (2ª ed.). México: Siglo XXI.

- Lane, P. (1999). Cuatro observaciones convergentes sobre revolución: ciencia, sustentabilidad, Cuba y el Siglo XXI. En Delgado, C. (ed.). *Cuba Verde. En busca de un modelo para la sustentabilidad en el siglo XXI*. La Habana: José Martí.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Malinowski, N. (2012). Doctorado en Pensamiento Complejo. Módulo 4.
- Manganiello, M. (1992). *Introducción a las Ciencias de la educación*. (24° ed.). Buenos Aires: Librería del Colegio
- Mariscal, E. (1998). *Creatividad para aprendices del amor*. Buenos Aires: Serendipidad.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Morin, E. (1986). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (1993). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (1994). Noción de sujeto, En: Fried Schnitman D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E.; De Freitas, L. y Nicolescu, B. (Comité Redactor) *Carta de la Transdisciplinariedad*. Portugal: Convento de Arrábida. Recuperado en: <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Morin, E. (1997). El pensamiento complejo como alternativa al paradigma de simplificación. Entrevista realizada por Nelson Vallejo Gómez. *Revista Complejidad*, octubre-noviembre. Año I, Nro. 3.
- Morin, E. (1998). Cómo enseñar a pensar. Entrevista. Traducción Elisa Carnelli. *Diario Clarín*. Recuperado de: <http://www.clarin.com/diario/1998/07/06/i-01701d.htm>

- Morin, E. (2001). Conferencia presentada en el IX Simposium de Educación, ITESO, Guadalajara.
- Morin, E. (2001b). Filósofo de la globalización. Ahora viene la segunda mundialización. Entrevista realizada por Eduardo Febbro. Diario *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/2001/01-04/01-04-09/INDEX.HTM>.
- Morin, E. (2001 c). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (15 de enero de 2003). *Globalización: civilización y barbarie*. Diario Clarin. Recuperado de <http://old.clarin.com/diario/2003/01/15/o-01615.htm>
- Morin, E (2003b). ¿Sociedad mundo, o Imperio mundo? Más allá de la globalización y el desarrollo. En *Gazeta de Antropología*. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G19_01Edgar_Morin.html
- Morin, E. (2006). *Fronteras de lo político. Política y Comunicación*. Recuperado de: <http://politicaycomunicacion.blogspot.com/2006/09/fronteras-de-lo-politico-edgar-morin.html>
- Morin, E. (2007). *Articular los saberes ¿qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: USAL.
- Morin, E. (2007b). *La cabeza bien puesta: bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E; Ciurana, E; Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Ed. Du Rocher.
- Núñez, I y Vera, R. (1990). *Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- OIE (2010). *Metas educativas 2021. Le educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>
- Parkes, D. (1994). *Competencia y Contexto. Formación Profesional*. Berlin: CEDEFOP.

- Pérez Gómez, A. (2008). Nuevos Modelos Contemporáneos de Evaluación, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (6ª ed.). Madrid: Akal.
- Pérez Lindo, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Biblos.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI, en *Revista de Tecnología Educativa*. XIV. 3, pp.503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Poggi, M, Bertoni, A y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación Nuevos Significados para una Práctica Compleja*. Buenos Aires: Kapeluz
- Porlán, R. (2000). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada Editora.
- Rial Sánchez, A. (1999). *Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación*. Recuperado en [http://www.udg.edu/Portals/49/Docencia%202010/Antonio_Rial_\(text_complementari\).pdf](http://www.udg.edu/Portals/49/Docencia%202010/Antonio_Rial_(text_complementari).pdf)
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Ozán, M. E. (2003). La globalización de América Latina en la obra de Leopoldo Zea, en Saladino, Alberto. *Visión de América Latina: homenaje a Leopoldo Zea*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. (1º reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- Sábato, E. (1951). *Hombres y Engranajes*. Buenos Aires: Emece.
- Sacristán G. y Pérez Gómez A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sarlo, B. (6 de marzo de 2005). Maestros de primera. Diario *Clarín*. Recuperado de <http://old.clarin.com/diario/2005/03/06/sociedad/s-933466.htm>
- Scardamalia, L. y Bereiter, C. (1989). *Conceptions of teaching for better teaching and learning*. NY Holt, Rinehart and Winston.

- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum, en Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (3ª ed.). España: Akal.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. (7ª ed.) Barcelona: Anagrama.
- Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Recuperado de:
<http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/266/sotolongo.pdf>
- Souto, M. (1997). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni W. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. (3ª ed.). España: Morata.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el Estado Educador: ensayos sobre su génesis y desarrollo*. (2ª ed.). México; Pax
- Tenti Fanfani, E. (2010). Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educ. rev.*, Curitiba, n. spe1. Recuperado en:
<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/03.pdf>
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana*. Recuperado de:
<http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Tiramonti, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los noventa. En: *Propuesta Educativa* nº 17, Buenos Aires: FLACSO.
- Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, N° 16/Enero-Diciembre, Grupo CIFE (www.cife.ws) / sto-bon@cife.ws
- Trillo Alonso, F. (2005). Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Revista Perspectiva Educativa*, N° 45, pp. 85-103. Valparaíso.

- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para todos*. Jomtien, Tailandia. Recuperado en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Unesco (2000). *Marco de Acción para el cumplimiento de las seis metas de la Educación para todos*. Dakar, Senegal. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Unesco (2012). *Informe del seguimiento de la EPT en el mundo*. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- Zea, L. (1967). *Introducción a la Filosofía. La Conciencia del Hombre en la Filosofía*. México: UNAM.
- Zea, L. (1975). *América en la Historia*. México: FCE.
- Zabalza, M. . (2006). Jornadas sobre el futuro grado de pedagogía. Barcelona, 2 y 3 de junio de 2006. Recuperado de
http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ponencia_13.pdf
- Zabalza, M. (1998). El prácticum en la formación de los maestros. En Rodríguez M. A. y Sotomayor Sáez Ma. V. *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Ed. Narcea.
- Zapata O. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax México.
- Zubiri, X. (1933). Sobre el problema de la Filosofía. Madrid: *Revista Occidente*. Año XI, N° 1 CXV.

Bibliografía de la Doctorante

- Agosto 2007. *La formación docente: una perspectiva compleja*. Protagonistas del Cambio. Año V. N° 41. Rosario
- Mayo 2005. *Debate actual “modernidad-postmodernidad” en el campo específico de la educación*. Protagonistas de la Educación. Año III N 19. Rosario
- Enero 2005. *La evaluación educativa*. El Urbano Regional. Año III. N° 34. Arroyo Seco
- Noviembre 2004. *Evaluación de la Calidad Educativa (2a parte)*. Protagonistas de la Educación. Año II. N° 15. Rosario
- Octubre 2004. *Evaluación de la Calidad Educativa (1a parte)*. Protagonistas de la Educación. Año II. N° 14. Rosario
- Setiembre 2004. *La didáctica y su relación con los contenidos*. Protagonistas de la Educación. Año II. N° 13. Rosario
- Junio 2004. *Sobre el ser del currículum*. Protagonistas de la Educación. Año II N° 10 Rosario.
- Abril 2004. *Globalización vs. Educación*. Protagonistas de la Educación. Año II N° 8 Rosario
- Noviembre 2003. *El pensamiento complejo*. Protagonistas de la Educación. Año I. No 5. Rosario
- Octubre 2003 *¿Para qué enseñar y aprender el conocimiento científico? ¿Qué valor se le da a la dimensión social del conocimiento?* Protagonistas de la Educación. Año I. N° 4. Rosario
- Setiembre 2003. *La evaluación educativa*. Protagonistas de la Educación. Año I. N° 3. Rosario
- Agosto 2003. *Modernidad vs. Postmodernidad*. Protagonistas de la Educación. Año I. N° 2 Rosario
- Setiembre. 2001. *Concretamente: ¿qué es la complejidad?* Proyectándonos. Año II. N° 2. Arroyo Seco

Cursos dictados y conferencias

San Juan, 22 de junio de 2013. Congreso de Educación. I Internacional y II Nacional.

Conferencia: *El extrañamiento del horizonte educativo: de diálogos emancipadores y complejos*. Eje 1: Educación superior. Formación de formadores.

Rosario, 19 de junio 2009. 1º Jornadas de Institutos Superiores de Gestión privada SADOP. Ponencia: *Problemática de la Formación Docente desde un enfoque multirreferencial*.

Rosario, 19 de setiembre de 2008. *Repensar la Formación Docente desde la Complejidad*, en el marco del XI Modelo Provincial Santa Fe de Naciones Unidas- IV Encuentro Uniendo Metas de la Asociación Civil Conciencias

Rosario. Mayo 2008. *Educación en la sociedad líquida*. Rotary Club Nuevo Siglo.

Rosario Saladillo, abril 2007. *La educación de nuestros jóvenes en la modernidad líquida*. Rotary Club

Rosario, marzo 2007. *Educación para el liderazgo basado en los valores*. Seminario de líderes jóvenes RYLA.

Rosario Saladillo, setiembre 2006. *El Pensamiento Complejo*. Rotary Club.

Material de cátedra

2008. La construcción del conocimiento profesional en la formación docente: algunos aportes teóricos para su reflexión. Pos-título Formación Universitaria en Literatura Infantil. Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Res. N° 1194/06. Seminario Teorías del Aprendizaje y Práctica Docente.

Glosario

Aprender: Es la capacidad para construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu. Freire afirma que enseñar exige la aprehensión de la realidad, es decir, la capacidad de aprender, no solo para adaptarnos sino singularmente, para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla.

Aprendizaje: Las teorías asociacionistas, de condicionamiento, de estímulo-respuesta (conductismo) conciben al aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna. La explicación del influjo de las contingencias externas sobre la conducta observable y la organización y manipulación de tales contingencias para producir en consecuencia las conductas deseadas, son la clave del arco de esta teoría del aprendizaje. Las teorías mediacionales o de la reestructuración (gestalt; psicología genético-cognitiva: Piaget, Bruner, Ausubel; psicología genético-dialéctica: Vygostky; procesamiento de información) consideran que *en todo aprendizaje intervienen, de forma más o menos decisiva, las peculiaridades de la estructura interna. El aprendizaje es un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas.* La explicación de cómo se construyen, condicionados por el medio, los esquemas internos que intervienen en las respuestas conductuales, es un problema capital y un propósito prioritario.

Bucle recursivo: Constituye un circuito generador/regenerador, donde cada término es a la vez producto y productor del otro, donde la especie produce al individuo que produce la especie: el individuo es producido por un ciclo de reproducción, el cual tiene necesidad del individuo para perpetuarse. Los productos y los efectos son ellos mismos productores y causales de lo que producen.

Contrato epistemológico y social: Repensar a la luz de la complejidad las tres preguntas fundamentales de la filosofía clásica (en realidad en la Edad Media se

agrega una cuarta pregunta que es sobre la existencia de Dios) teniendo en cuenta sus diversas ramas que tejen en conjunto el árbol del conocimiento:

- ❖ desde la gnoseología preguntarnos sobre ¿cuál es el conocimiento?
- ❖ desde lo metodológico ¿cómo se produce ese conocimiento?
- ❖ desde lo axiológico ¿cuál es el valor social y “contextual” de ese conocimiento?

Currículo complejo: Modelo de construcción compleja e inter-subjetiva del conocimiento, donde el conocimiento no se transmite sino que es construido-deconstruido-reconstruido en un permanente diálogo recursivo mediante la acción de los distintos actores.

Diálogo: Se entiende -desde Freire- como el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, actuar desde la reflexión y hacia la *praxis* emancipadora y liberadora.

Disyunción: Separar o aislar los objetos unos de otros y del observador y el entorno. Incomunicar las disciplinas unas de otras. La tendencia a la fragmentación, disyunción y esoterización del saber científico lleva a convertirlo en un banco de datos que puede ser manipulado de cualquier forma. Asimismo, la ciencia deja de ser pensada y discutida.

Educación: La educación es una actividad y, por cierto, una actividad compleja. En ella intervienen acciones, ideas, sentimientos, personas, objetos, instituciones e incluso bioquímica. Hablar en torno a la educación -aparte de que esto constituye ya un acto educante- se hace particularmente problemático; tantas y tan enredadas son las variables que intervienen en el proceso educacional. Etimológicamente, la palabra educación toma su sentido del verbo latino **educare**, que significa *criar, alimentar, instruir, hacer crecer*. Esta acepción encierra, pues, la idea de “**nutrir**”, de llevar a otros un alimento material o espiritual; esto es, de proceso que va de afuera hacia adentro. Pero la palabra educación tiene, asimismo, un sentido opuesto, de extracción, cuando se la hace derivar de otro verbo latino, **ex-ducere**, que equivale a extraer, sacar afue-

ra, hacer salir. De acuerdo con estas dos acepciones, la educación es, o bien un proceso de incorporación de elementos externos al sujeto que edificarán su mundo cultural o, en forma opuesta, un proceso que va de adentro hacia afuera, de expansión de gérmenes, de desenvolvimiento de las facultades y disposiciones originarias del ser joven. ¿Cuál de estos dos conceptos estaría de acuerdo con las características del proceso educativo? En realidad, las dos acepciones etimológicas contrapuestas están vinculadas con las dos interpretaciones extremistas que han estado en pugna y originado largas controversias a través de distintas orientaciones pedagógicas. Sólo puede encontrarse solución a este conflicto mediante la síntesis de los dos conceptos. *La educación, considerada en su íntima y verdadera esencia, es, al mismo tiempo, un proceso de desarrollo de las posibilidades que están latentes en el individuo y de incorporación de elementos del medio histórico - socio - cultural.* Es decir, que la educación es a la vez un proceso autónomo y heterónimo. Es un proceso autónomo, si consideramos que la actividad creadora y libre del sujeto, la espontaneidad activa del educando como ser individual. Pero también es un proceso heterónimo si consideramos que este ser que educa está sometido a influencias exteriores, a coacciones del medio natural y humano, a la presión de los valores y bienes culturales que han de modificar, inevitablemente, su desenvolvimiento espontáneo y natural. (Manganillo, 1992)

Educación moderna: La educación moderna suponía:

- ❖ La conducción a la perfección del ser humano y esa perfección era de una vez y para siempre.
- ❖ Enciclopedismo, caracterizado por una enseñanza verbalista, acumulativa, donde los alumnos son llevados a una actitud pasiva y receptiva con una dependencia del discurso del profesor como fuente única de acceso al conocimiento.
- ❖ Centrada en el orden como contrapuesto al caos. El pensamiento occidental se preocupó por establecer que el caos –lo incontrolable, lo rebelde a las normas, lo opuesto a las leyes- finalmente resultase en orden. Y consideró que si bien en el principio fue el caos, finalmente el universo

se sometió a leyes racionales y se domesticó. La gran ventaja de forzar el inestable estado de las cosas y someterlo a supuestas regularidades previsibles es que la naturaleza (presuntamente) se torna comprensible, mensurable, manejable. El orden, tal como se ha establecido desde los dispositivos cognoscitivos, confesionales y políticos es condición de inteligibilidad de lo existente, a condición de que se someta a normas. Ya lo sostenía A. Comenio en su *Didáctica Magna*, la rigurosidad del **orden** y éste en la “correcta” disposición de las cosas y del tiempo.

Educación planetaria: Bauman – en sus últimas obras- resalta que vivimos en un mundo distinto al que nuestras categorías de análisis estudian. Ahora tenemos que educar y educarnos para poder “cambiar velozmente” unos conocimientos por otros. Hoy el ideal enciclopédico pierde espacio frente a la capacidad de aprender a renovarse. Navegamos en una sociedad abierta a la diversidad y necesitamos, aprender a aprehender. En función de ello, aspiramos a una comunidad científica capaz de romper los espesos muros de los cuerpos colegiados. Nuestro presente ha generado una *episteme* polifacética. Los territorios de cada disciplina de estudio ya no están determinados de manera férrea. Los márgenes epistemológicos de las distintas ciencias se flexibilizan y sus *corpus* se hacen cada vez más complejos. El acelerado desarrollo tecnocientífico, sumando a los *mass media* y a la instantaneidad de las comunicaciones determinan sujetos que ya no se rigen por un ideal de orden, como pretendía el espíritu moderno. El caos y el azar caben en el imaginario postmoderno, incidiendo en la cultura (entendida como el ser, el hacer y el sentir de un pueblo).

Holista: Del *holos* –entero- integral, completo.

Holístico: En general, designa la manera de considerar globalmente una totalidad en vez de considerarlo como un montaje de partes. Lo holístico se suele asociar con lo ambiguo y la vaguedad, debido a que con frecuencia la atención en la totalidad no se acompaña de la necesaria contextualización. Su validez radica en que la totalidad tiene propiedades irreducibles a la suma de las propiedades de sus partes. (Malinowki, N. 2012. *Léxico Módulo 8. Multiversidad Edgar Morin*)

Paradigma: Visión del mundo que, siendo general, incluye no sólo la teoría científica dominante sino también principios filosóficos, una determinada concepción metodológica, leyes y procedimientos técnicos estandarizados para resolver problemas. Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos. Separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica), jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios “supralógicos” de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello. Es por ello que es necesario, ante todo, tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real.

Paradigma de la complejidad: Orden/desorden/complejidad/auto-eco-organización.

- ❖ desorden total => ligado a todo trabajo, a toda transformación
- ❖ integra los posibles modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas y unidimensionalizantes
- ❖ la acción supone la complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones.
- ❖ no rechaza a la claridad, al orden, al determinismo, pero los sabe insuficientes, sabe que no se puede programar el descubrimiento, el conocimiento, la acción.
- ❖ incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible.
- ❖ aportes de la cibernética, teoría de sistemas y teorías de la información.
- ❖ supone la superación de un “mundo de objetos” hacia “un conocimiento enredado”

Paradigma de la Simplicidad:

- ❖ pone orden en el universo y persigue el desorden

- ❖ el orden se reduce a una ley, a un principio
- ❖ ve lo uno y lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple.
- ❖ separa lo que está ligado (disyunción) o unifica lo que es diverso (reducción)
- ❖ disipa la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen.
- ❖ principios de disyunción, reducción y abstracción.

Praxis: Proceso transformador que posee dos fases constitutivas en constante relación dialéctica e indisolubles: la acción y la reflexión. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La *praxis* transformadora es la palabra verdadera, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

Principio de auto-eco-organización: La autonomía de los organismos vivos es inseparable de su dependencia en relación a su entorno.

Anexos

Instrumento de observación y propuesta de autoevaluación



INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN y
PROPUESTA DE AUTOEVALUACIÓN

ESCUELA: _____

MATERIA: _____

DOCENTE A CARGO: _____

OBSERVADOR: _____

CANTIDAD DE ALUMNOS: _____

FECHA: _____

Tema nuevo:

Revisión:

Mixta con evaluación: *Clase combinada: de tema nuevo y evaluación o de revisión y evaluación.*

ASPECTOS VINCULADOS CON LOS CONTENIDOS SE REFIEREN A LAS DECISIONES DIDÁCTICAS DEL DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE UNA CLASE.					
VARIABLES		INDICADORES		INDICADORES	
El docente plantea el tema de la clase		COMO PROBLEMA: Presentación abierta de los contenidos a trabajar como cuestionamientos y propuestas de resolución.		INICIO ABRUPTO DE LA CLASE: La clase comienza sin consigna de trabajo ni presentación de contenidos.	
		COMO SABER ACABADO: Exposición y desarrollo de los contenidos como ideas estáticas ya elaboradas sin posibilidad de reformulación.		INDICACIONES DE PROCEDIMIENTOS (ACTIVIDADES): Se dan las consignas de trabajo sin previo desarrollo de los contenidos.	
Relevamiento de ideas previas (conjunto de saberes, habilidades, creencias, sentimientos, valores, etc, que las personas construyen espontáneamente en su interacción cotidiana con los otros y con el mundo)		DEL TEMA: De los contenidos que se desarrollarán en la clase.		LAS DA POR SUPUESTO: El docente las considera parte de los conocimientos culturales que los alumnos ya poseen.	
		DE OTROS CAMPOS DEL SABER: Conocimientos de otras disciplinas vinculados con los contenidos a desarrollar.		NO LAS CONSIDERA: El docente supone la inexistencia de las ideas previas en los alumnos.	
Conexión de ideas previas con el tema		INTEGRACIÓN: Una vez relevadas las ideas previas se las incorpora al desarrollo de los contenidos.			
		YUXTAPOSICIÓN: Las ideas relevadas y los contenidos se superponen de forma confusa.			

GUIA DE ANALISIS DE UNA CLASE

Desarrollo del tema por parte del profesor	CLARIDAD Y COHERENCIA: El docente explica los contenidos de manera tal que son pasibles de ser comprendidos.	ACTIVIDADES PERTINENTES: La clase consiste en la realización de tareas vinculadas al tema.
	CONFUSIÓN Y DESORDEN: La explicación dada por el docente no facilita la comprensión de los contenidos.	ACTIVIDADES NO PERTINENTES: Durante la clase se realizan acciones desvinculadas con la tarea escolar.
Desarrollo del tema por parte del alumno: Exposición a cargo de los alumnos.	CLARIDAD Y COHERENCIA: El alumno explica los contenidos de manera tal que son pasibles de ser comprendidos por sus compañeros.	ACTIVIDADES PERTINENTES: La clase consiste en la realización de tareas vinculadas al tema.
	CONFUSIÓN Y DESORDEN: La explicación dada por el alumno no facilita la comprensión de los contenidos.	ACTIVIDADES NO PERTINENTES: Durante la clase se realizan acciones desvinculadas con la tarea escolar
Presentación de las actividades	ARTICULADAS CON EL TEMA	
	INCONEXAS	
Cierre del tema	INTEGRACIÓN: La clase finaliza con una síntesis que incluye los contenidos abordados.	FINALIZACIÓN ABRUPTA DE LA CLASE POR VARIABLES EXTERNAS (Por ejemplo: Suena el timbre del recreo.)
	DESINTEGRACIÓN: La clase finaliza pero los contenidos permanecen inconexos.	CAMBIO DE TEMA: El docente inicia un nuevo tema sin finalizar la explicación del tema anterior.
Evaluación de la clase	CERRADA: Evaluación que no posibilita la intervención de los alumnos.	
	DE APERTURA: Evaluación que proyecta nuevas temáticas.	

ASPECTOS RELACIONALES					
Se refieren a los aspectos vinculares que se establecen entre docente- alumnos- contenidos al interior de la sala de clase.					
VARIABLES		INDICADORES		INDICADORES	
El docente integra a los alumnos en la clase: Se promueve la interacción y el trabajo participativo.		<p>INTEGRACIÓN ORGANIZADA: El docente coordina el intercambio propiciando una adecuada participación de los alumnos en la clase</p> <p>INTEGRACIÓN DESORGANIZADA: El docente presenta dificultad para coordinar el intercambio.</p>		<p>FALTA DE DOMINIO DEL GRUPO: Dificultad o incapacidad del docente para integrar adecuada y organizadamente a los alumnos.</p>	
		DESINTERÉS POR PARTE DE LOS ALUMNOS: Actitud indiferente frente a la propuesta pedagógica.		EXPOSICIÓN DENSA: Monotonía, falta de dinamismo en la exposición del tema.	
Facilita la participación en clase: El docente propicia el intercambio, el diálogo y el confronto de ideas.		GRUPAL			
		INDIVIDUAL			
		LOS ALUMNOS NO PARTICIPAN			
El docente establece vínculos con los alumnos		AUTORITARIOS: Vínculo definido unilateralmente, y con marcada tendencia al control excesivo.			
		DEMOCRÁTICOS: Se establecen mecanismos de participación apropiada (Acuerdos, consenso, distribución de tareas, roles y funciones).			
		LAISSEZ FAIRE: (Dejar hacer) Se establecen vínculos sin normas ni criterios.			
		DEPENDIENTE: Se propicia la constante necesidad de consulta, orientación y guía de sus alumnos.			
		INDEPENDIENTE: Se propicia la confianza y seguridad en las potencialidades de los alumnos.			

Los alumnos establecen vínculos con el docente.	RESPUESTAS ADECUADAS AL VÍNCULO: Respuestas pertinentes y oportunas a las relaciones establecidas por el docente.			
	APATÍA: Desinterés e indiferencia frente al vínculo con el docente.			
	FALTAS DE RESPETO: Respuestas hostiles.			
	DEPENDIENTE: Necesidad permanente de los alumnos de guía, orientación y confirmación por parte del docente.			
	INDEPENDIENTE: Confianza y seguridad de los alumnos en sus propias capacidades.			
Relación autoridad - jerarquía (docente)	APROPIADA		INAPROPIADA	
	DISTANTE		MALTRATO	
Relación autoridad - jerarquía (alumno)	APROPIADA		INAPROPIADA	
	DISTANTE		MALTRATO	
Permeabilidad de los docentes ante los emergentes (no vinculados con el tema) de los alumnos	ABRE EL DEBATE: Pone en discusión grupal el tema emergente.		EMERGENTES INAPROPIADOS: Planteos que no corresponde ser tratados en el ámbito escolar.	
	TRATA DE RELACIONARLO CON EL TEMA: Busca puntos de conexión entre el emergente y el tema de la clase.		EL DOCENTE NO DA RESPUESTA: No responde a las demandas e inquietudes de los alumnos.	
Consideración del error. El error es entendido por el docente como elemento constitutivo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	COMO OPORTUNIDAD: El error es considerado como punto de partida para facilitar aprendizajes.			
	COMO FALTA: El error es visualizado como fallas del alumno.			
	DA LA RESPUESTA CORRECTA: Anticipa la respuesta adecuada ante la posibilidad del error, y cuando este surge, lo corrige inmediatamente.			

El docente promueve la autoevaluación. Propicia la evaluación del alumno respecto a sus aprendizajes promoviendo el juicio crítico.	COMO POSIBILIDAD DE APRENDIZAJE			
	COMO CRÍTICA			
Actitud de los alumnos ante la autoevaluación	COMO POSIBILIDAD DE APRENDIZAJE			
	COMO CRÍTICA			
Utilización de recursos	LABORATORIO RETROPROYECTOR / CAÑÓN COMPUTADORAS TEXTOS PIZARRÓN FOTOCOPIAS VIDEOS / DVD TELEVISIÓN PROPIOS DE LA MATERIA OTROS ¿CUÁLES?			
Organización del tiempo	BUENA ORGANIZACIÓN DE TODA LA CLASE			
	SÓLO DURANTE LA EXPOSICIÓN DEL PROFESOR			
	SÓLO DURANTE LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES			
Interacción entre alumnos	APROPIADA En relación con la tarea En relación con otras actividades			
	INAPROPIADA En relación con la tarea En relación con otras actividades			
Vínculo o relación con el conocimiento (alumnos)	TRABAJO COOPERATIVO: Solidario, complementario, que colabora positivamente en el aprendizaje.			
	COMPETENCIA			

1. PROGRAMACIÓN	SÍ/NO A VECES	MEJORA PROPUESTA
¿Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia los instrumentos de planificación que conozco y utilizo?		
¿Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar? (trabajos, diálogos, lecturas, etc.).		
¿Selecciono y secuencio los contenidos de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo del alumnado?		
¿Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características del alumnado?		
¿Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos, etc.) ajustados al Proyecto Curricular, a la programación didáctica y, sobre todo, ajustado siempre, lo más posible, a las necesidades e intereses del alumnado?		
¿Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso del alumnado y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes?		
¿Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, departamentos, equipos educativos y profesorado de apoyo)?		



2. REALIZACION	SÍ/NO A VECES	MEJORA PROPUESTA
<p>Motivación inicial del alumnado:</p> <p>Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad.</p>		
<p>Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumnos y alumnas deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.</p>		
<p>Motivación a lo largo de todo el proceso:</p> <p>Mantengo el interés del alumnado partiendo se sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado, etc.</p>		
<p>Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real, etc.</p>		
<p>Doy información de los progresos conseguidos, así como de las dificultades encontradas.</p>		
<p>Presentación de los contenidos:</p> <p>Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos y alumnas.</p>		
<p>Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante, etc.).</p>		
<p>Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc.</p>		
<p>Actividades en el aula:</p> <p>Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.</p>		
<p>Propongo al alumnado actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).</p>		
<p>En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos en grupo.</p>		



Recursos y organización del aula:		
Distribuyo el tiempo adecuadamente: (breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase).		
Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea para realizar, de los recursos para utilizar, etc., controlando siempre el adecuado clima de trabajo.		
Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender, etc.), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica del alumnado, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.		
Instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas del alumnado:		
Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos y alumnas han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso, etc.		
Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, doy ánimos y me aseguro la participación de todos y todas.		
Controlo frecuentemente el trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback,...		
Clima del aula:		
Las relaciones que establezco con mis alumnos y alumnas dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y, desde unas perspectivas, no discriminatorias.		
Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y todas y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.		
Fomento el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.		
Proporciono situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su Educación Integral.		



3. EVALUACIÓN	SÍ/NO A VECES	MEJORA PROPUESTA
<p>Tengo en cuenta el procedimiento general, que concreto en mi programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes.</p> <p>Aplico criterios de evaluación para las distintas áreas de conocimiento que incluyo en mi programación.</p> <p>Realizo una evaluación inicial a principio de curso, para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del año anterior.</p> <p>Contemplo otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de una Unidad Didáctica, de nuevos bloques de contenido...</p> <p>Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos.</p> <p>Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, libreta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, etc.).</p> <p>Corrijo y explico – habitual y sistemáticamente – los trabajos y actividades de los alumnos y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.</p> <p>Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación del alumnado en la evaluación.</p> <p>Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos y alumnas, de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos...</p> <p>Utilizo diferentes medios para informar a las familias, al profesorado y al alumnado de los resultados de la evaluación (sesiones de evaluación, boletín de información, reuniones colectivas, entrevistas individuales, asambleas de clase, etc.)</p>		

