

3. LOS ENFOQUES DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Los especialistas del tema han realizado diversas interpretaciones en torno a los modelos, enfoques, tradiciones, paradigmas y otra serie de términos que se han empleado para realizar una elaboración típica ideal al estilo weberiano, de la formación docente. Cada uno de estos conceptos responde a perspectivas diferentes, unos creen que son modelos en tanto que rescatan a fuerza de un proceso de abstracción mas o menos prolongado y sistemático, las características generales de estos tipos; otros creen que son tradiciones en tanto que estos tipos son formas consensuadas de teoría y prácticas utilizadas en muchos espacios y tiempos. Otros mas creen que en realidades son paradigmas usando el término que Kuhn pone de moda para caracterizar a las ciencias y sus diferentes corrientes o enfoques y que el mismo puso en cuestionamiento constante en sus obras posteriores.

Para Diker y Terigi (1997) “resulta útil pensarlos como tradiciones, es decir como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (110). Conciben al respecto las siguientes tradiciones de formación docente:

- El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio.
- La tradición normalizadora-disciplinadora.
- La tradición academicista.
- El enfoque técnico-academicista o concepción tecnológica o eficientista.
- La concepción humanista o personalista.
- La concepción hermenéutica-reflexiva, de enseñanza reflexiva o del profesor orientado a la indagación.

Por otra parte Chehaybar y colaboradores (1996), consideran que la formación docente va unida siempre a las concepciones y políticas educativas del momento que se reflejan en las concepciones de práctica educativa, que a su vez se verán concretadas en los currículos de formación docente; así para ellos, los tres tipos esenciales de esta son:

- La formación tradicional.
- La formación tecnológica y,
- La formación crítica.

Al respecto concuerdan dichos modelos con los proyectos de universidad que Hirsch (1998) ha detectado y caracterizado en tres grandes vertientes:

- a) Proyecto tradicional y conservador busca mantener la estructura y la organización universitaria generada en el pasado.
- b) Proyecto modernizador generado a partir del Estado y de algunos sectores universitarios.
- c) Proyecto democrático poco definido que busca reorientar las finalidades y políticas de la educación superior.

La primera orientación funciona en algunas facultades y escuelas que conservan métodos tradicionales de enseñar y aprender y defienden los reglamentos y principios que gobiernan a las universidades desde hace varias décadas, sin promover los cambios y la amplitud de la participación de los sectores cada vez más mayoritarios de los centros de estudio.

Los lineamientos del proyecto modernizador del Estado, que se introduce a partir de 1968, son la búsqueda de eficacia y de racionalidad en las universidades; las políticas que procuran frenar y desviar la demanda masiva de estudiantes a las universidades públicas, la priorización de las áreas científicas y, en especial, técnicas del conocimiento; el énfasis de las concepciones tecnológicas en las

áreas sociales, la búsqueda de implantar la planeación centralizada; el dominio que ha adquirido el control administrativo y burocrático frente a las problemáticas académicas, y el énfasis en la productividad y en una vinculación estrecha entre la formación profesional y las necesidades productivas del país.

Frente a las políticas de restricción y desviación del ingreso a las universidades, el proyecto democrático considera que la "masificación" de la enseñanza superior el desempeño de los egresados no se debe únicamente a la masificación, sino al modelo de desarrollo dependiente adoptado por el gobierno.

La búsqueda de proyectos alternativos presupone la preparación y participación de los egresados con innovaciones curriculares significativas relacionadas con la problemática social; la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones que afectan los proyectos académicos; la planeación democrática que incluya a todos los sectores que trabajan en las universidades, y la priorización de lo académico frente a las decisiones administrativas.

Para Ferry (1991) la formación es un acto individual y autónomo, un trabajo que se debe efectuar sobre si mismo, deseado y perseguido, con la pretensión de adquirir o perfeccionar capacidades, reflexionar para si sobre situaciones, ideas o sucesos; esto aplicándolo al caso de la formación docente, lo ubica en tanto que el docente mismo es quien debe procurar su transformación, para ellos afirma que debe existir una formación doble (que sea académica y pedagógica), una profesional y una formación de formadores, además, distingue tres modelos en este último proceso: uno centrado en las adquisiciones, preocupado sustancialmente por los resultados observables y medibles, inspirado en el conductismo; uno centrado en el proceso, donde se privilegia la experiencia para el logro del desarrollo personal, a través de tutorías y consejerías de expertos; y otro en el análisis que se funda en lo inesperado y no controlable del acto educativo, se fundamenta en la premisa de desestructurar para posteriormente reestructurar el conocimiento del docente a través de una articulación de la teoría y la práctica. Ferry en este sentido, distingue cuatro enfoques que teóricamente se dan en cuanto a la formación de docentes:

- El funcionalista, que se preocupa por la eficiencia de la escuela en consonancia con las funciones que le ha asignado la sociedad y en este sentido se preocupó por crear docentes que generen o promuevan el cumplimiento de dichas funciones.
- El científico que se apoya en la idea de presentar de manera científica los contenidos para el logro de los objetivos en la formación de docentes, esto es, para que los docentes den respuesta “científica” a todos los problemas que ellos emergen en su práctica.
- El enfoque tecnológico, que se supedita al uso de instrumentos o medios que favorezcan la enseñanza con la finalidad de modernizarla.
- El enfoque situacional, que es la propuesta de Ferry, se caracteriza por promover una formación centrada en el enseñante y las experiencias educativas que tiene, dicha experiencia se problematiza y se intenta comprender, explicar para sí actuar en consecuencia, considerando para ello que la práctica docente es un acto individual, único e irrepetible, contextualizado y evidentemente particular.

Para Liston y Zeichner (1993), las investigaciones que sobre los docentes se han elaborado, conducen a la creación de dos perspectivas, una “sombria” que considera al trabajo docente como espontáneo, improvisado, sin maestría técnica ni conocimiento profesional, con un exceso de subjetividad en la toma de decisiones, etc. A tal línea corresponden los trabajos de Jackson (1990) por ejemplo, que concluyen que la cultura docente es inmune a la reflexión profunda; por otra parte, esta una visión “elogiosa”, que concibe al trabajo docente como producto de un conocimiento basado en un sólido manejo de la práctica derivada de la experiencia, lo que se califica como permanente y fiable, estos sostienen que “la visión sombria concede demasiado valor al conocimiento científico. Orientado a la investigación y no el suficiente a los conocimientos prácticos y a las experiencias personales de los docentes” (86). Conciben dos conjuntos de tradiciones educativas que se vinculan con los modelos de formación docente, por un lado, la primera de ellas se encuentra encuadrada por lo histórico y consideran

las tradiciones académica, de la eficacia social, desarrollista y reconstruccionista social; el segundo conjunto, mas desde una perspectiva político-ideológica, considera a las tradiciones conservadora, progresista y radical. Intentando unificar ambas tradiciones, la académica se corresponde con la conservadora, la de la eficacia social y desarrollista con la progresista y la reconstruccionista con la radical ; así en la formación de docentes se conciben tres grandes enfoques:

- El académico-conservador que concibe al papel del profesor como el de transmisor y reproductor de conocimientos, valores y actitudes.
- El desarrollista-progresista o de la eficacia social. Que considera al profesor desde una perspectiva racional-instrumental, donde se pretende que conozca principios “científicos” modernos de la enseñanza para controlar los procesos de aprendizaje en sus alumnos.
- El reconstruccionista social o radical, que es donde los autores se sitúan, que se liga a una concepción del profesor como un investigador de su práctica educativa.

Imbernón (1998), distingue dos orientaciones conceptuales de la formación docente:

- La perennialista, que se asocia a lo que atrás hemos denominado como tradicional.
- La racional técnica. Basada en el conocimiento científico instrumental.
- Orientación basada en la investigación de la práctica, también mencionada antes.

Por otra parte distingue derivadas de estas orientaciones, varios modelos de formación permanente del profesorado: orientado individualmente; de observación/evaluación; de desarrollo y mejora; de entrenamiento institucional; de investigación y; de cultura profesional. Por su parte, propone un modelo basado en

la investigación sobre, con, para y desde el profesorado, de lo cual abundaremos mas adelante.

Para Contreras (1997), los modelos de práctica docente con los cuales se relacionan los de la formación, son tres fundamentales en la actualidad:

- El racional técnico o del “experto infalible”, que concibe a la docencia como una actividad que debe ser guiada por el conocimiento científico existente sobre la educación.
- El del profesional reflexivo, que se fundamenta en la idea de que el profesor debe investigar su práctica para comprenderla y mejorarla.
- El del profesor como intelectual crítico, que se fundamenta en las concepciones emancipadoras de la escuela de Frankfurt y pretende que el docente se comprometa en su labor con la liberación de los hombres.

Sin abundar más en estas caracterizaciones, pues en adelante lo haremos pero con una percepción más individual, aclararemos que todas ellas coinciden en lo más y difieren en lo menos, pero que no han elaborado un esfuerzo sistematizador de las concepciones que las sustentan, lo cual intentaremos desarrollar a continuación.

Independientemente del concepto que se emplean por estos diversos autores, en este caso, queremos considerar el concepto de enfoques en tanto que nos remite a una posición teórica (que por supuesto extrae de las diversas realidades las características esenciales de este fenómeno) de la formación docente que incluye diversas percepciones de la misma, entre las que consideraremos las siguientes:

- Una concepción epistemológica, toda vez que cada enfoque implícita o explícitamente mantiene una idea acerca de cómo se genera el conocimiento en el docente a formar, además aquí se considerará el interés que dicho enfoque sostiene con relación al conocimiento, retomando para ello la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas, que darán luz en torno a

las pretensiones que el enfoque tiene con relación a los resultados de la formación misma; por supuesto, debemos enfatizar que dicha concepción puede ir acorde con las formas concretas de realizar las prácticas educativas en este proceso.

➤ La concepción sociológica, en tanto que todo enfoque emerge en un contexto social específico al cual pretende responder, creando en el docente los elementos necesarios que se adapten a los requerimientos que la sociedad exige, así se hace imprescindible interpretar a que intereses esta respondiendo determinado enfoque y en que condiciones se desarrolla.

➤ La concepción de formación es importante en la medida en que dentro de ella se encuentra implícita la percepción de docente a lograr, la concepción epistemológica y la sociológica también.

➤ Concepción de educación, que tiene que ver con la manera en que se concibe al acto educativo formal y sus pretensiones, conlleva una percepción de hombre, de alumno, de aprendizaje y de enseñanza e incluso de evaluación.

➤ La concepción de docente es entonces lo obvio a continuación, pues es en esta donde se manifiesta todo lo anterior, resolver las interrogantes de ¿qué es un docente?, ¿Qué papel debe fungir en los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿Cuáles son las competencias, habilidades y capacidades que debe tener?; entre otras, son importantes a considerar en este aspecto.

➤ Metodología del proceso de formación docente. Este aspecto, que ha sido tratado de manera más amplia por la mayoría de los especialistas, refleja quizá todo lo anterior, pero solo de manera latente, nos parece que siguiendo la lógica presentada, se podría llegar de manera mas lógica a este último aspecto que se refiere a la manera en que estos enfoque se han cristalizado de manera concreta en prácticas diversas de formación de docentes. Sin embargo aunque se presenta en este caso como el último aspecto, lo desarrollaremos en cada enfoque en primer término, toda vez que da luz en torno a los siguientes, no sin antes aclarar

que en este caso pueden haber diferentes propuestas que incluso puedan ser o tener contradicciones con algunos de los demás aspectos considerados.

Para la elaboración de este intento clasificador, consideraremos cuatro enfoques que se corresponden con la mayoría de las clasificaciones ya aludidas, y que intentan condensarlas, además de que cumplen con los criterios que se han señalado para ser considerado como tal. Tales enfoques son: el tradicional, el racional técnico, el reflexivo y el crítico-emancipatorio, que a continuación desglosaremos.

3.1. EL ENFOQUE TRADICIONAL.

3.1.1. Metodologías.

Este corresponde con la orientación perennialista de Imbernón (1998), la cual considera al conocimiento como único y definitivo, se basa en la idea de que la formación del profesorado debe priorizar la transmisión académica de conocimientos, vinculándola con el estudio de las disciplinas a impartir o propias de la especialidad del docente, se considera aquí que saber es poder. “Desde esta orientación, la formación del profesorado tendió a capacitar a éste en relación a lo que se considera su función básica: la transmisión de los conocimientos culturales, o sea de las disciplinas, siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación en relación al buen dominio de los contenidos de esta. El profesorado es un mediador entre el alumnado y los contenidos culturales seleccionados por otros” (37).

Por supuesto que este modelo tiene una vinculación directa con la historia de la educación formal, particularmente en las universidades, donde desde la edad media, cuna de estas, el sujeto que domina un saber se convierte automáticamente en maestro de su arte o saber, en este modelo el profesor se convierte en tal mediante un procedimiento de corte artesanal, trabajando al lado del maestro que ejercía la profesión. Santoni, en su “Nostalgia del maestro artesano” (1996), describe y explica de manera detallada como era esta

formación, aunque a nivel general y no específicamente en el docente, de quien ciertamente toca aspectos variados, afirmando por cierto que desde hace algunas décadas existe una nostalgia o añoranza por esa educación basada en el hacer y en la supervisión del maestro.

De hecho, afirma Chehaybar y colaboradores (1996) que este tipo de formación es aún muy importante y políticamente favorecida, pues “se privilegia el apoyar económicamente los estudios de posgrado en la disciplina como único criterio de formación, sin tomar en cuenta que la docencia es una actividad construida en los ámbitos pedagógico y social” (29).

3.1.2. Fundamentos epistemológicos.

Es claro que este enfoque se fundamenta en un empirismo espontáneo, donde la experiencia se convierte en la fuente del conocimiento, esto en momentos anteriores ocurría a través de a formación artesanal previamente comentada, aunque actualmente sigue ocurriendo que los profesores noveles retomen modelos de actuación didáctica derivados de sus propios maestros de los que aprendieron la disciplina, lo que aunado a la constante implementación de pruebas de ensayo-error, den como resultado una formación basada en la experiencia docente misma. La teorización es vista como algo inútil y se practica poco. Lo importante es la experiencia.

3.1.3. Fundamentos sociológicos.

El modelo artesanal surge desde la edad media y con el desarrollo del capitalismo comienza a entrar en crisis en la mayoría de las ocupaciones, incluyendo obviamente la del docente, esta modalidad educativa sirvió en su momento para formar a los recursos humanos necesarios para satisfacer las necesidades que para entonces eran raquíticas en su contexto, mismas condiciones que hoy son diferentes a excepción de la necesidad de reproducir constantemente las ideologías de una profesión u oficio. Así, esta forma de transmitir conocimientos ha sido hoy en día reusada para lograr este propósito reproductorista, sin

embargo no existe una corriente o paradigma sociológico que sustente a esta práctica tradicional de la formación docente.

3.1.4. Concepción de formación.

La formación es considerada aquí como un proceso ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo, donde lo que se pretende es lograr en él, el dominio del arte, oficio o profesión, en el caso del docente no se puede hablar totalmente de que sea una u otra de estas de acuerdo a los diferentes autores, aunque la pretensión en este proceso de formación es su profesionalización precisamente. El sujeto que se inserta en la docencia, se va formando en ella a través de la práctica, del hacer, a veces tutorado, a veces no, el caso es que la formación implica meramente la adquisición de las habilidades necesarias para ser capaz de transmitir la disciplina en un proceso educativo en función de las experiencias. “la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo.” (Diker y Terigi :1997: 113)

Sin embargo hay que reiterar aquí que la formación en este caso se centra no en lo pedagógico, sino en lo disciplinario, en el manejo de las asignaturas a enseñar y de sus contenidos, lo cual también ocurre en la práctica constante.

3.1.5. Concepción de educación.

Con relación a este punto, podríamos hablar mucho, pues la escuela tradicional ha sido tratada en diferentes espacios y por diversos especialistas, pero para los fines de esta investigación, mencionaremos solo los rasgos que consideramos mas relevantes de la misma. Podemos afirmar que la concepción de educación formal que este enfoque sostiene en la actualidad se puede resumir en una serie de características que son:

- Un excesivo papel directivo del docente que se asume como el portador del poder en el aula, esto es el magistrocentrismo, que además implica un poder por el saber. De lo cual hablaremos en el siguiente apartado de manera mas amplia.
- Un papel muy limitado del alumno en la toma de decisiones, lo que lo reduce a adoptar un papel pasivo, receptivo y disciplinado en el proceso de escolarización total. Así, si se habla de u la formación de docentes, el aprendiz debe estar a la expectativa de lo que el maestro indique.
- Mantenimiento de una disciplina dentro y fuera del salón que a decir de Gilbert (1994) son muchos y variados los mecanismos para lograrla: "... las sanciones, recompensas para los buenos, como los buenos puntales, la cruz o el cuadro de honor... las notas de mérito; castigos para los malos: la puesta en rodillas, símbolo de humillación (tan opuesta a la cruz de honor glorificante), el bonete de burro, signo de animalidad, las tareas adicionales de castigo, la retención por penitencia, las copias... el trabajo suplementario (tan revelador)... son asimismo las presiones psicológicas... emulación, exhortación, juramentación, invocación del honor, evocación de un porvenir mejor... el deber de complacer a los padres, a los maestros..." (56) Seguramente que estos mecanismos no son empleados del todo en la formación de docentes, pero no se dejan de emplear en formas quizá mas sutiles.
- Se le ha catalogado a la educación tradicional por ser excesivamente teorícista, lo cual la desvincula de la práctica y la realidad por ende.
- Por ello se dice que se promueve una educación libresca, enciclopédica y por tanto repetitiva y memorística.
- De esto se desprende una actitud hacia el conocimiento poco crítica y en consecuencia a creativa en términos generales, pues como hemos dicho, depende del nivel educativo y de la escuela.
- La motivación del alumno se centra en estas escuelas a decir de Gilbert (1994), en la obtención del diploma, que solía colgarse iluminado en la cabecera

de la cama "... donde se disputaba el lugar de honor con el tradicional crucifijo" (59) No hay exceso en afirmar que el evento magno en una escuela es esta entrega y recepción de los documentos finales.

➤ Una utilización de métodos didácticos que se caracterizan por el excesivo papel protagónico y uso de poder por parte del maestro, que se complementan con evaluaciones caracterizadas por una reproducción del conocimiento a través de técnicas cuantitativas (pruebas) que denotan quien posee el poder en el aula y la escuela.

➤ Finalmente un producto esperado (concepción de hombre a buscar) caracterizado por su disciplina, ordenado, pasivo, capacitado para el trabajo, competitivo y competente, nacionalista e individualista entre otros rasgos.

La educación desde este enfoque tradicional se vincula pues a necesidades sociales de reproducción donde la obediencia y el conformismo son pautas de comportamiento importantes en ese modelo, conviene pues conocer en que medida el profesor con su papel contribuye a recrear esta situación.

3.1.6. La concepción del docente: el "magister dixit"

En este enfoque la enseñanza se concibe como una práctica de tipo artesanal, en la cual el maestro no está sometido a reglas de comportamiento, pues la enseñanza es una cuestión sencilla que consiste en transmitir sus conocimientos a un público que "se encuentra ávido" de ellos, afirma Imbernón (1997) que "el profesorado es un mediador entre el alumnado... y los contenidos culturales seleccionados por otros". (37), todo esto bajo la lógica de que el saber es poder. En este sentido es aplicable lo que Torres Santomé (1991), plantea en cuanto a que los educadores insertos en una institución educativa de esta naturaleza, fácilmente se pueden autoestablecer como personas con poder y visualizar al alumno de manera simplista, como una especie de vasija vacía que hay que llenar y en donde:

➤ Los profesores saben mucho y los alumnos nada.

- Los alumnos requieren de aprender una serie de conocimientos que se acompañan de una estrategia metodológica fundamental: la exposición magistral que es reforzada con recursos didácticos como el libro de texto o en su defecto, en el caso de la formación de docentes, los libros, corrientes o autores que en un momento e institución determinada, son los dominantes y que por tanto no pueden dejar de ser revisados y necesariamente aprendidos, para lo cual un elemento importante son...
- Las evaluaciones que de acuerdo a las formas que adoptan, desvelan lo importante a lograr en los alumnos, quienes con mas o menos velocidad, aprenden a reconocerlo y a adaptarse a las condiciones que los docentes imponen a través de ella, además de que por medio de estas, los docentes avalan los logros o denuncian las fallas.
- En esta modalidad el alumno tiene que autorreconocerse como ignorante y se le niega la capacidad o posibilidad de negociar lo que se le ofrece.
- Se recurre a medidas coercitivas para lograr la obediencia.
- Por lo tanto, la aparición de comportamientos distintos a los establecidos nos lleva a la calificación o descalificación del alumno bajo la lógica de la patología o la disfunción.

El docente en suma, se conforma como un ser omnipotente, con mínima capacidad de autocrítica y por tanto de transformación, es autoritario en exceso y concibe su poder en el saber de la disciplina que enseña, lo importante es ese conocimiento y lo Psicopedagógico es desdeñado.

3.2. EL ENFOQUE RACIONAL TÉCNICO.

3.2.1. Metodologías.

Este enfoque es el más predominante en la actualidad, ya que se desprende de toda una cosmovisión de la ciencia como la herramienta que todo lo podrá resolver y controlar, una idea derivada de la ilustración que define al proyecto moderno, en el cual se pretende erigir a la ciencia como la nueva modalidad de conocimiento validado, de hecho se concibe como la única legítima en este sentido. De ahí, se viene a expandir en una serie de situaciones como lo es la formación de docentes que se ve entonces dominada por esta percepción.

En este tipo de enfoque de la formación docente universitaria, que Díaz Barriga (1995) sitúa a inicios de los sesenta su implantación en nuestro país, "... al profesor se le formaba básicamente en técnicas didácticas para que pudiera operar el plan elaborado por otros" (32)

Según Chehaybar y colaboradores (1996), este proceso de formación se fundamenta en la investigación, la cual se centra en el paradigma positivista, donde el método científico pretende encontrar conocimientos generalizables y aplicables en situaciones diversas, las estrategias de investigación pretenden desglosar el proceso de la docencia en las manifestaciones o rasgos más elementales a fin de conocerlos para que la formación docente se centre en desarrollar en los profesores las destrezas necesarias para dominar dichos rasgos, destrezas que se denominan competencias. Algunos ejemplos de esto son los cursos de microenseñanza, donde se señalan al docente las debilidades y fortalezas en el uso del discurso, materiales, técnicas, etc, todo lo cual forma parte de los recursos que este debe saber manejar desde una óptica científicista, donde a través de cursos de capacitación, posgrados u otros mecanismos deben de adquirirse para hacer la práctica más eficiente.

En suma, temas como "... el control del aprendizaje y la evaluación objetiva del rendimiento; recursos instruccionales como la microenseñanza, la instrucción programada y la enseñanza audiovisual..." (Diker y Terigi. 1997: 115), caracterizan a esta etapa de furor planificador y objetivista en la formación docente universitaria.

Giles Ferry (1991), caracteriza a este modelo como el centrado en las adquisiciones, porque en el lo esencial es que las competencias se adquieran en un proceso que esta fundamentado en el conductismo y en la pedagogía tecnocrática fundada en objetivos donde la enseñanza es un oficio que se debe aprender, “un conjunto de técnicas que se deben dominar” (71) estableciendo un programa de formación con un repertorio de objetivos y contenidos desarrollados por los “expertos” para que el docente los aprenda y emplee: “cada habilidad se adquiere dentro de un marco de un módulo en donde la unidad didáctica contempla las diversas fases del aprendizaje: el racional, los objetivos, la preevaluación, las actividades de aprendizaje, la postevaluación” (Ferry:1991:71)

3.2.2. Fundamentos epistemológicos.

Este enfoque se encuentra situado en una percepción del conocimiento que se asocia directamente con el positivismo, el cual pretende explicar para controlar o transformar, pues como expresa Contreras (1996), se sustenta en la noción de racionalidad técnica, pues, “la idea básica del modelo de racionalidad técnica es que la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica.” (64)

Así, el conocimiento positivista de una parte, reduce el papel del conocimiento a las regularidades causa - efecto que permite la predicción de los fenómenos y su consecuente manipulación y control. De otra, reduce el conocimiento práctico a conocimiento técnico, en la medida en que las relaciones causales pueden convertirse en relaciones instrumentales, o bien construyendo un conocimiento de las relaciones entre los medios y los fines, estableciendo experimentos que permitan comparar cuáles son los medios que mejor logran los fines pretendidos.

El aspecto fundamental de la práctica profesional lo define, por consiguiente, la disponibilidad de una ciencia aplicada que permite el desarrollo de procedimientos

técnicos para el análisis y diagnóstico de los problemas y para el tratamiento y solución de los problemas

Esta percepción parte del supuesto de que el conocimiento pedagógico disponible guía la práctica, proporcionando los medios para reconocer los problemas, así como las soluciones a los mismos. Disponemos por anticipado de un conocimiento claro de cuáles son los resultados deseados y de la forma en que se alcanzan "... lo que se olvida en este planteamiento es precisamente la formalización de los problemas, es decir, la configuración de cuál es el problema al que nos enfrentamos, cual es su naturaleza, sus características; qué pretender dada la situación, que decisiones adoptar. La práctica docente es en gran medida un enfrentamiento con situaciones problemáticas en las que confluyen multitud de factores, y en las que no se puede apreciar con claridad un problema que coincida con las categorías establecidas de situaciones para las que disponemos de tratamientos." (Contreras:1996:69)

Ferry (1991) al respecto afirma que el modelo centrado en las adquisiciones implica una concepción de la relación teoría-práctica donde esta última es solo la aplicación de la teoría. "La teoría designa aquí, no solo los conocimientos transmitidos, sino también los ejercicios... distanciados de la situación real sobre la cual se anticipan" (71)

Así, como se deja entrever anteriormente, la práctica docente es mucho más compleja que como se plantea desde este enfoque, es variada, diversa, heterogénea y prácticamente única, por lo que es difícil de aprehender de forma generalizada; evidentemente, como docentes, una situación ante la que se nos abre un dilema, o que refleja un acontecimiento singular, nunca anteriormente vivido, y que ni siquiera alcanzamos a comprender exactamente, *no puede resolverse mediante la utilización de técnicas derivadas de la investigación aplicada*. Ante situaciones de esta naturaleza, el profesorado ha de valerse de habilidades de las que normalmente, bajo la racionalidad técnica, se ha reconocido de mala gana su existencia.

3.2.3. Fundamentos sociológicos.

Ya en otro apartado se desarrolla la temática de la modernidad y sus supuestos de racionalidad instrumental que permea a los procesos sociales y en particular al de la formación de docentes, toda vez que este proyecto modernizador sigue siendo el hegemónico; además en ese mismo apartado se plantea como la profesionalización de la docencia se ha esgrimido como un instrumento ideológico de este proyecto para lograr una mayor eficiencia del proceso educativo que finalmente repercutirá en incrementos de la productividad y mayor desarrollo económico (o al menos es lo que se presupone desde estas percepciones). Con la implantación de este enfoque las políticas educativas de las IES se modificaron de manera que en el caso particular de México, se institucionalizaron una serie de medidas tendientes a “profesionalizar la docencia”, lo cual a decir de Chehaybar (1996), “... implicó establecer categorías laborales de tiempo completo y medio tiempo, con cláusulas de exclusividad en la tarea académica. Asimismo, se ha desarrollado una política de formación de profesores en el nivel superior, lo que ha traído como resultado la formalización, sistematización e institucionalización de este proceso” (30)

Estas tendencias no son, como se dijo antes, gratuitas, sino que se conforman a partir de un proyecto de sociedad y de una serie de teorías y corrientes que las sustentan y que son derivadas del mismo positivismo. Así, el funcionalismo se convierte en el sustento teórico sociológico de la formación de docentes universitarios en tanto que maneja los siguientes supuestos a decir de Hirsch (1998):

➤ La historia del capitalismo, requiere de la acumulación y transmisión del progreso, científico y tecnológico, la principal finalidad de la educación entonces es la de servir de mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico, de acuerdo con las necesidades de la

producción. Así la docencia es uno de los mecanismos necesarios para lograr dichos objetivos.

- Lo importante a enfatizar es el aspecto técnico. Cada ocupación requiere un tipo y nivel de calificación de la fuerza laboral, que deben proporcionarse principalmente desde la escuela. Debido a esto se busca un vínculo estrecho entre formación y producción, el cual se asocia directamente con la preparación del docente.
- El docente se convierte en elemento importante en la medida en que la escuela se convierte en proveedora de recursos humanos para la producción.
- El papel de la escuela consiste en capacitar e los diferentes tipos de habilidades y conocimientos que requiere el aparato productivo y funcional como una empresa racional y eficaz. En este sentido la escuela también debe ser capaz de formar a sus docentes para lograr este aparato.
- Muy acorde con la sociedad neoliberal, se busca el ajuste o la correspondencia entre la formación profesional y la estructura de las ocupaciones disponibles en la sociedad. Se plantea un mercado perfecto en donde puede darse libre y equilibradamente la oferta y la demanda de empleo. Si este ajuste no se produce, se debe a las presiones de los grupos sociales, del Estado y de los trabajadores, que obstaculizan el libre juego del mercado.
- La desigualdad educativa es causa directa de la desigualdad económica y el subdesarrollo se explica por el subdesarrollo educativo.

Esta teoría pretende crear una vinculación pragmática entre universidad y sociedad, en particular con el mercado de trabajo, esto al considerar que la universidad capacita y provee de recursos humanos a la sociedad, y que ésta es la que se encarga de exigir las características que deben tener cada egresado de una universidad. Por supuesto la relación que ésta tiene con el sistema económico es evidentemente justificadora.

Por otro lado, pero sin embargo en consonancia con lo anterior, se ha venido justificando la necesidad de actualización y capacitación constantes desde una óptica especial que se designa como teoría del capital humano, en la cual se caracterizó a la educación como uno de los factores primordiales para formar "capital humano"; es decir, que los individuos debían reconocerse como un recurso del capital.

En esta, se concibe a la educación y por ende a la formación docente como una inversión tanto particular como pública, toda vez que deriva en un incremento de los ingresos del individuo a futuro cuando este entra o se reintegra al mercado laboral. La remuneración que la persona no percibe durante el tiempo de sus estudios, constituye el costo de su inversión en educación.

Esta teoría económica resulta ser de plena actualidad, ya que se ha considerado como un discurso dominante el hecho de que la escolarización entre mas alta y de mejor prestigio, implicará una mayor movilidad social ascendente, lo cierto es que los datos y la teoría de la reproducción y de la resistencia demuestran lo contrario.

Por otro lado, mas que como una teoría, como una tendencia social derivada de los comportamientos que se han gestado en torno a estos procesos, se hace necesario mencionar al credencialismo como uno de los fenómenos más significativos que se han gestado como respuesta a las necesidades de actualización y capacitación no solo docentes sino en otros ámbitos también. "El credencialismo consiste en el aumento artificial de los requisitos educativos necesarios para conseguir un determinado empleo. Cada vez se exigen mayores requisitos, traducibles por lo general en certificados, diplomas o títulos, para ocupar un empleo que no necesariamente requiere de ellos y de las características que implica una mayor capacitación y/o formación." (Hirsch:1998:26)

El credencialismo se acrecienta con la expansión acelerada del sistema escolar, la exigencia de permanecer por más tiempo en las escuelas, por asignarle a la

educación un valor comercial y, sobre todo, por el desempleo y subempleo profesionales.

En la formación de profesores universitarios también influye que se pretenda obtener credenciales con mayor valor educativo para acceder a puestos administrativos a mejores plazas de investigación y docencia. La preparación puede ser muy positiva cuando no se realiza únicamente con fines de movilidad y no se pretende sólo acumular cursos y posgrados, sino aprovechar los conocimientos adquiridos en la práctica docente.

Lo que es importante recalcar es que quizá sea este uno de los factores más importantes en la formación de los docentes, ya que actualmente es imprescindible contar con la mayor cantidad de estudios (válidos y pertinentes según los criterios institucionales) para poder acceder a otros puestos o a mejores condiciones laborales y salariales.

Para finalizar este apartado habría que decir con Ferry (1991) que la permanencia y todavía hegemonía de este modelo centrado en adquisiciones, “se explica quizá menos por su racionalidad, frecuentemente reafirmada (se necesitan profesores competentes, la primera exigencia es el alto nivel científico, etc.) que por su profunda y casi indeleble inscripción en las estructuras administrativas, en la organización del uso del tiempo, en la configuración arquitectónica, en el sistema de roles y en los hábitos. Aunque en el discurso que se sostiene aboguen a favor de “métodos activos”, alaben las virtudes del “trabajo independiente” y lleguen a predicar la autogestión en la escuela, estos discursos por lo general se contradicen y son neutralizados por los efectos de poderosos dispositivos y el tipo de gestión a los que se sujetan” (73)

3.2.4. Concepción de formación.

El concepto de formación en este enfoque no es difícil de deducir con todo lo anteriormente argumentado: consistiría fundamentalmente en la adquisición de

competencias que fueran adecuadas a la labor docente, competencias que fueran aprendidas en un proceso escolarizado donde los conocimientos de la psicología educativa y la pedagogía tecnocrática fueran los dominantes en el currículum, cuyos contenidos serían determinados desde el exterior por los llamados “expertos infalibles”, de lo cual Imbernón (1998) afirma que “En esta racionalidad formativa, la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual “ (39) y podríamos agregar, en menoscabo de la racionalidad práctica también.

En este sentido, la formación es considerada según Chehaybar (1996), como un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado, donde el docente se convierte en un técnico o en el mejor de los casos se concibe como en el conductismo, como un ingeniero educativo, el cual está capacitado para manejar técnicas y medios que faciliten el aprendizaje de contenidos para el logro de los objetivos; de tal manera puede llevar a cabo los procesos de planeación, ejecución y evaluación que son característicos y esenciales en la práctica docente según esta misma concepción. Llama la atención que la definición de formación docente que esta misma autora y colaboradores manejan (1999), sea tan apegada a las ideologías de este mismo enfoque tan cuestionado, pues afirman que es “... un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia.” (36).

Por una parte, cuándo esta definición alude a la disciplina como uno de los elementos que convergen en a formación docente, cabe preguntarse ¿cuáles son los otros específicamente?, ya que deja de lado la explicitación clara de lo que se considera fundamental, a menos que lo más importante sea dicha disciplina, que por otro lado, se imagina uno al leer que se trata de la disciplina que se enseña. Además, es de cuestionarse el concepto de profesionalización, que conlleva como argumenta Contreras, a una ideología favorable al sistema y que a decir de Torres

(1991), ha conllevado a la descualificación de la labor docente mas que a la susodicha profesionalización que ha sido tratada en otro apartado. Además, habría que cuestionar la ausencia de las racionalidades prácticas y valorativas en esta definición, dejando el peso total de la formación a los aspectos científicos del proceso, siendo que esto se ha cuestionado por otros enfoques

Habría que resumir con Ferry que la formación es siempre adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, lo que conlleva a una capacitación “capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de gozar, de crear... este primer modelo se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta. El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades” (70) Por supuesto, que la formación de docentes no se puede circunscribir a la posesión y dominio de una sola racionalidad que excluye a las otras, en este sentido este modelo es parcial y fragmentario de la totalidad del ser docente.

3.2.5. Concepción de educación.

La percepción de este enfoque con relación al acto educativo, corresponde a lo que la tecnología educativa ha pretendido hacer de él. Basándose en la teoría psicológica del conductismo, esta corriente didáctica que se puso en boga desde la década de los sesenta, ha pretendido controlar el proceso educativo por medio de la utilización de los conocimientos científicos que la psicología educativa, las teorías de la instrucción y la pedagogía positivista han "encontrado" para "facilitar" o bien para llevar a cabo el acto educativo desde una posición "científica" y no meramente artesanal o práctica, al respecto Morán (1994) afirma que "la tecnología educativa retoma el carácter instrumental de la didáctica, para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clases... ese apoya en una amplia gama de recursos técnicos para que el maestro controle, dirija, oriente y

manipule el aprendizaje; el maestro así se convierte en un moderno ingeniero conductual.” (pág. 48)

Esta percepción de la didáctica, corresponde a las modalidades de formación docente racional instrumental o técnica que son aún hegemónicas, pero cada día mas en cuestionamiento.

Ahora bien, como hemos afirmado, el conductismo es el sustento teórico de esta forma de educar, y el conductismo es quizá la corriente psicológica que mayor aplicabilidad concreta ha tenido en las situaciones educativas y concretamente en el aula, ya que como dice Elsa Contreras (1993):

“Para los conductistas el hombre es un organismo mecánico y forma parte de un enorme mecanismo que es el universo, regido por leyes naturales, también mecánicas, cuyo principio básico es la secuencia del estímulo-respuesta. Por lo tanto el hombre aprende a partir de estímulos que provoquen respuestas, en forma mecánica, luego, el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede y debe ser, para el conductista, controlado mediante el condicionamiento o cambio provocado de un hábito de respuesta, mediante la aplicación de estímulos convenientes, que modifiquen las conductas por transformación, reforzamiento o extinción de las mismas”. (23)

En función de esta. premisa básica, se han considerado una serie de preceptos que se asocian directamente con el hecho educativo, dichas propuestas pueden ser resumidas de la siguiente manera:

1. Para esta corriente el que aprende debe ser un agente activo de su proceso y no un espectador pasivo, un escucha.
2. Es importante repetir las conductas a fin de lograr el sobreaprendizaje de las mismas, cuando menos al inicio de este proceso.
3. En este mismo ámbito, la repetición de las conductas debe ser reforzada, de preferencia positivamente.

4. La generalización y la discriminación sugieren la importancia de la práctica en contextos variados, de modo que el aprendizaje llegue a ser o siga siendo adecuado ante una cantidad mayor de estímulos.
5. La novedad de la conducta puede acrecentarse con la imitación de modelos.
6. Puede darse por generalizado que las condiciones motivacionales sean importantes en el proceso de aprendizaje.
7. En el caso de que surjan frustraciones o conflictos en el proceso mencionado, debe dárseles salida para que no afecten los resultados del mismo.

Todo ello de hecho es prácticamente empleado en situaciones escolares, aún cuando se desconoce no solo el origen de estos preceptos, sino su fundamentación misma. Sin embargo se ha cuestionado en gran medida este paradigma por su carácter mecanicista que se refleja en sus diversas concepciones.

Dentro de este enfoque, el aprendizaje es concebido como un proceso mediante el cual se modifican conductas en forma mas o menos permanente, y que dicho proceso es manipulable y controlable mediante el condicionamiento o aplicación de estímulos.

Ahora bien, el aprendizaje no se puede dejar a la inspiración del docente, ni mucho menos, sino que debe de antemano ser planeado, para lo cual se hace necesario un diseño instruccional que considere como punto inicial la elaboración de objetivos, los cuales le permitirán al docente tener claridad respecto a las metas a lograr y los medios a emplear para ello.

Los objetivos, que aquí se les denomina operativos, dentro de esta corriente deben cumplir en su planteamiento, los siguientes requisitos:

- Se debe utilizar un verbo que exprese una conducta susceptible de observación, para definir el comportamiento final.

- Se debe precisar la situación concreta en la cual se ha de expresar la conducta definida por medio del verbo.
- En cuanto al contenido sobre el cual versará la acción del alumno, se deberá especificar.
- Se debe indicar el nivel de calidad de la ejecución, señalando el criterio evaluador para los sujetos que han de conseguir el objetivo y los que no.

De acuerdo a esta forma de plantear los objetivos Pedro Hernández (1995) ha dicho que:

“El conductismo reduce la educación a un mero entrenamiento” (11)

Por supuesto que es esta una opinión muy radical, pero no sin algún nivel de fundamentación, sobre todo cuando se considera que en términos de una programación escolar, la teoría conductista ha propuesto que se debe partir de un objetivo general y de ahí desglosar, según los contenidos, una serie de objetivos particulares y específicos, bajo la premisa de que toda premisa puede ser subdividida en varias más a fin de controlarlas mas fácilmente y lograr la principal, lo que se hace con esto es atomizar las acciones del sujeto con la consiguiente dificultad de que logre integrarlas en una sola o de que encuentre las posibles interrelaciones entre ellas.

En cuanto a la evaluación se refiere, el no cometer errores dentro de la enseñanza programada (que es uno de los procedimientos de enseñanza privilegiados en esta corriente), es el criterio esencial. El alumno es evaluado antes (diagnóstica), durante (formativa) y después (sumativa), con el fin de corroborar el avance en el dominio de sus conocimientos

En cuanto a los instrumentos que se privilegian dentro de esta concepción, es el uso de reactivos que se ligan por supuesto a los objetivos planteados previamente y que se denominan pruebas objetivas, ya que se considera que dicho instrumento

proporciona los elementos de juicio necesarios para detectar el avance de los alumnos, además de que dichas evaluaciones deben ser referidas a criterios.

Esta forma de concebir el acto educativo, aunque ha sido muy cuestionada por diversos autores de variadas corrientes, se sigue empleando en la práctica cotidiana, aún cuando el discurso educativo sea otro y la teoría del aprendizaje en boga ya no sea esta, o aún más, se puede afirmar que el conductismo como tal ya no es dominante de forma pura, pero si su percepción “cientifista” del acto educativo que es retomada por otras corrientes como el mismo constructivismo, que pretende prescribir para lograr mejores resultados, a través del seguimiento de ciertos medios que sus teóricos proponen y son resultado de estudios e investigaciones “científicas”; así pues el docente en este sentido, dentro de este enfoque debe satisfacer algunas necesidades como las que ya se enmarcan y cumplir ciertos requisitos que a continuación intentaremos destacar.

3.2.5. La concepción de docente: el docente racional-técnico.

Dentro de este enfoque, el docente se convierte en un aplicador de técnicas a situaciones que siempre son consideradas como iguales, “la finalidad será formar profesores y profesoras eficaces “científicos sociales”, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, mas o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables” (Imbernón:1998:39)

El papel del docente dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, provienen de los principios del conductismo, que retoma las ideas empiristas de que el sujeto que conoce es un ente pasivo, una hoja en blanco, una “tabula rasa”, donde a través de las sensaciones y las asociaciones entre ellas, conoce.

En este sentido, el alumno es visto como un sujeto que aprende y desaprende en función de los arreglos que desde el exterior (las técnicas didácticas, los objetivos, etc.) se realizan, quedando los procesos internos y la iniciativa del alumno en un plano netamente secundario. El alumno que los conductistas deseaban era un

alumno dócil ante las eventualidades escolares, aún cuando se ha modificado relativamente esto tanto en lo teórico como en la práctica.

En cuanto al maestro, su tarea consiste en diseñar de forma idónea, una serie de programas de refuerzos contingenciales para lograr el aprendizaje del alumno. El maestro se convierte en un ingeniero educacional, sabedor de la técnica de la enseñanza basada en los principios conductuales, y donde dentro de los principios básicos, deberá manejar de manera especial los referidos al reforzamiento positivo y evitar en la medida de lo posible los basados en el castigo.

En este sentido, la labor del maestro se reduce al mero manejo de una técnica que permita diseñar para controlar, controlar para lograr aprendizajes; lo que ocurre aquí, es que el maestro ya no tiene ni debe exteriorizar su subjetividad, convirtiéndose el acto educativo en un acto rutinario y deshumanizado, lo cual no solo resulta difícil, sino imposible en virtud de que el acto educativo es algo eminentemente humano y social.

“ Elliott, ha denominado *expertos infalibles* a aquel tipo de profesores que demostrarían una mayor preocupación por el rigor que por la relevancia. Según este autor, el experto infalible no está preocupado por desarrollar una visión global de la situación en la que actúa, sino que la entiende en función de las categorías que extrae del conocimiento especializado que posee.” (En: Contreras:1997:72)

Bajo esta actitud profesional, la autonomía con que ejerce el experto infalible su práctica es la que ofrece la seguridad de lo incuestionable, la decisión unilateral y la imposición, desde la afirmación en el dominio como experto y en la autoridad de su posición, de su punto de vista de técnico especialista. Nuevamente en este enfoque se asoma la idea de que el saber es poder, aunque en este caso es más relevante el saber psicopedagógico sobre el disciplinario, como en el anteriormente descrito.

El currículum de la formación docente es así diseñado por sujetos especialistas que escudados en el argumento del manejo del saber científico, imponen una

serie de contenidos que los docentes reproducirán y estos a la vez se convertirán en impositores que exigirán un saber reproductivo. El conocimiento racional técnico además es esgrimido como un arma de despolitización de los actos educativos, en efecto, como afirma Contreras (1997) estos "... se despolitizan al redefinirse como asuntos técnicos, y en la práctica sus finalidades se imponen como asunto fuera de todo debate científico." (74)

Sin embargo hay que decir que este enfoque del docente y de la formación de los mismos, se encuentra actualmente sumamente cuestionado y en crisis, ya que como vienen señalando diferentes autores y autoras, la imposibilidad de predicción, los dilemas, la incertidumbre, domina gran parte de la práctica docente o en expresión de Jackson "el transcurso del progreso educativo se parece mas al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala." (En: Contreras:1997:74) La incertidumbre mas que la regularidad, la improvisación mas que la planeación rígida y ciega, la autonomía sobre la determinación, como veremos son algunos de los hechos que hacen reflexionar a los teóricos que incrédulos hacia los conocimientos generalizantes de las ciencias de la educación, renuevan las teorías y las prácticas de la formación docente, creando así modalidades que enfatizan en el hacer cotidiano y particular de la docencia y no en los discursos generalizantes, de ellas hablaremos enseguida.

3.3. EL ENFOQUE DEL PROFESIONAL REFLEXIVO.

3.3.1. Metodologías.

Los estudios elaborados a partir de la década de los sesenta con procedimientos cualitativos de investigación, como el de Jackson y sus seguidores, demostraron pronto que la docencia no es una actividad que se pueda planificar rígidamente ni someter a prescripciones absolutas, pues como afirma Chehaybar (1993), "...el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas

aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica.” (p.146).

Encerrar en cuatro paredes los conocimientos que se adquirieron durante la formación docente es una de las críticas esenciales a los programas que pretenden convertir al maestro en un técnico de la educación; al contrario de esto, se deben de reflexionar constantemente tanto los pensamientos, como las prácticas educativas que se tienen a fin de transformarlos mediante un proceso de investigación. En este sentido, se afirma que “... la construcción del conocimiento nos da la posibilidad de transformar la práctica docente, así como la apertura para conformar el propio conocimiento de cada uno de los sujetos en una dinámica establecida en un proceso de enseñanza-aprendizaje de un tiempo y espacio determinados.” (p.154)

En efecto, la docencia se comienza a ver como una actividad poco aprehensible desde la perspectiva positivista del concepto, se empieza a afirmar que las características de esta hacen francamente absurdo la formación docente desde el enfoque racional técnico, así por ejemplo Torres, (1990), rescatando las ideas y hallazgos de Jackson (1990), dice que las propiedades más distintivas del proceso escolarizado son las siguientes:

- a) Multidimensionalidad, o sea, este es un espacio ecológico en donde tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos...
- b) Simultaneidad ...
- c) Inmediatez. Existen un ritmo rápido de las experiencias en las aulas...
- d) Imprevisibilidad...
- e) Publicidad. Las clases son lugares públicos...
- f) Historia... poco a poco se van produciendo una acumulación de experiencias...

Estas características intrínsecas de la vida que tiene lugar en el interior de las aulas crean presiones constantes sobre las planificaciones y decisiones del profesorado y condicionan, en mayor o menor medida, las interacciones y actividades de enseñanza y aprendizaje"(18)

Sacristán (1989), afirma que las más diversas investigaciones han concluido en que el trabajo docente cotidiano presenta una serie de dimensiones, prácticas y variables como las que a continuación se enlistan:

- Pluridimensionalidad. En cuanto a que las tareas que el docente debe realizar son variadas y numerosas.
- Muchas de esas actividades se dan de manera simultánea.
- La inmediatez es otro rasgo.
- El carácter histórico del proceso.
- Es una práctica para la cual no existe la posibilidad de un control técnico riguroso apoyado en conocimientos seguros.
- El profesor mantiene una fuerte implicación personal.
- Las tareas escolares representan esquemas de comportamiento socializador.

En este sentido, el papel del docente es muy complejo, pues difícilmente se encuentran dos situaciones similares en el aula y el profesor puede reaccionar de diversas maneras ante ellas. ¿Cuáles son entonces los conocimientos y habilidades que los docentes emplean en estas circunstancias durante su cotidianeidad escolar?, Torres (en Jackson: 1990) enumera las siguientes:

1. El contenido se organiza en estructuras (esquemas), que facilitan la acción profesional.
2. Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error.

3. Las estructuras de conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas.
4. Las estructuras o esquemas de conocimientos también contiene guiones, a menudo asociados con conceptos prototípicos particulares, que guían respuestas típicas.
5. Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten a veces identificar hechos novedosos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos.
6. Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas (currículum, roles del profesor, alumnos, etc.) y estos se pueden interrelacionar entre sí y con las diversas metas del profesor en formas muy complejas y diferentes.
7. Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimiento y creencias relacionados con la enseñanza.
8. Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias y afectos.
9. Los esquemas de los docentes no son siempre comprensivos o lógicamente coherentes, y los profesores pueden tener que simplificar necesariamente mucho su comprensión de ciertos aspectos de su trabajo
10. Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar"(14-15)

Se puede afirmar entonces de acuerdo a estas interpretaciones que el conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco sobre las bases de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que aportan. El profesorado, en la medida en que los conflictos en que se ve envuelto no le obligan a poner en duda, ni a cuestionar un cierto número de las decisiones que

acostumbra a adoptar, mantiene a un nivel bastante intuitivo y tácito el conocimiento profesional en que se basa "... cuando se enfrentan a dilemas serios... prefieren ponerse en contacto con sus colegas o seguir inventando soluciones por si mismos" (Torres, en Jackson:1990:14)

El enunciado anterior nos refleja la particularidad de cada una de las prácticas docentes, que además se han caracterizado por ser ateóricas, practicistas y notablemente individualistas, lo cual hace muy complicado el análisis de ellas.

Estos antecedentes nos sirven para poder encaminar y encontrar congruencia con los dos enfoques que continúan y que se percatan de estos hechos. En una clara crítica a los enfoques anteriores y en particular al racional técnico, el modelo del profesional reflexivo es propuesto principalmente por Schön y Stenhouse, el primero afirma la necesidad de que el docente se comprometa consigo mismo en un proceso de mejora constante a través de la reflexión, del análisis de su propia práctica y por consiguiente de la indagación de las formas de mejorar. La reflexión en la acción se convierte en la metodología propuesta por Schön, la cual se liga de manera directa con la propuesta del profesor como investigador de Stenhouse, ya que como afirma Contreras (1996), "... para Stenhouse, la enseñanza constituye un arte, por cuanto significa la expresión de determinados valores y de determinada búsqueda que se realiza en la propia práctica de la enseñanza. Por ello piensa que los docentes son como artistas que mejoran su arte experimentado con él y examinándolo críticamente...Stenhouse desarrolla su perspectiva a partir de la crítica al modelo de objetivos en el curriculum, que reduce la capacidad de juicio profesional del profesorado y por lo tanto su posibilidad de aspiración educativa." (83) Tanto Schön como Stenhouse han planteado una crítica al pensamiento rutinario que caracteriza al enfoque racional técnico, al contrario de este, es una idea más compleja la que ellos proponen, la cual podemos caracterizar según Contreras (1996) bajo los siguientes rasgos:

1. Los enseñantes reflexivos elaboran comprensiones específicas de los casos problemáticos en el propio proceso de actuación.

2. Se trata de un proceso que incluye: a) la deliberación sobre el sentido y el valor educativo de las situaciones, b) la meditación sobre las finalidades, c) la realización de acciones prácticas consistentes con las finalidades y valores educativos, y d) la valoración argumentada de procesos y consecuencias.

3. Esto conduce al desarrollo de cualidades profesionales que suponen: a) la construcción de un conocimiento profesional específico y b) la capacidad para desenvolverse en esas situaciones conflictivas e inciertas que constituyen una parte importante del ejercicio de su profesión.

4. En términos más aristotélicos, la perspectiva reflexiva, aplicada a los docentes, se refiere a la capacidad de deliberación moral sobre la enseñanza, esto es, la búsqueda de prácticas concretas para cada caso que sean consistentes con las pretensiones educativas.

Definitivamente, el análisis y la crítica de la propia práctica son indispensables en este proceso, que no se transmite a través de la reproducción de teorías, sino indagando las problemáticas cotidianas de cada docente. Giles Ferry ha catalogado a este procedimiento como orientado al análisis, donde “saber analizar es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. No es exactamente aprender a aprender, es aprender a decidir que es lo que conviene enseñar” (1991:77). El profesor debe reunir información sobre las dimensiones que afectan su entorno educativo y ser capaz de analizarla, organizarla de acuerdo a su importancia, desglosarla y actuar en consecuencia.

Este proceso de investigación de acuerdo a la percepción de Schön, no se da individualmente, sino con el auxilio de un tutor, alguien que posea más experiencia y sea capaz de orientar al profesor novato en las posibles alternativas de solución a los problemas, según Chehaybar y colaboradores (1996), “en la relación pedagógica tutorial se rescata un método de enseñanza fundado en la experiencia del formador que induce el proceso reflexivo del profesional en un nivel de práctica, problematizándola para que surja el conocimiento y por ende, su

formación profesional.” (55) La característica esencial de los tutores es la experiencia docente que deben poseer, la cual se destaca sobre otro tipo de conocimientos, sin que por ello se desdeñe el papel de la teoría que resulta en este modelo muy importante, la cual le permitiría comprender, interpretar y reflexionar la enseñanza. Un proceso de formación docente con “orientación práctica de análisis interpretativo”, como lo denomina Imbernón (1998), estaría conformado por un eje fuerte de metodología de la investigación que le permitiera al profesor ser capaz de hacer investigación sobre, desde y para su práctica docente.

3.3.2. Fundamentos epistemológicos.

Afirman Chehaybar y colaboradores (1996) que, esta propuesta constituye un puente entre el positivismo y la corriente crítica en tanto que esta última trasciende el nivel áulico y escolar para ir a la comunidad, pero de hecho esto no es así, simplemente son otra corriente epistemológica la que los sustenta y que en términos de Dicker y Terigi (1997), se asocian a enfoques hermenéuticos y fenomenológicos, toda vez que retomando la idea habermasiana de los intereses constitutivos del conocimiento, este sería el de comprender las situaciones cotidianas del aula. “el carácter emergente y situacional del conocimiento que se requiere y de la construcción metodológica explica la sensibilidad de este enfoque hacia la orientación del profesor a la investigación...” (117).

Así, según Ferry (1990), en este enfoque la relación entre la teoría y la práctica es de regulación, pues la práctica es importante pero no se aísla del papel regulador de la teoría.

Reafirmando el aspecto fenomenológico y hermenéutico que sustentan epistemológicamente a este enfoque, debemos recordar que en la visión fenomenológica, el sentido que los sujetos le den a sus actos es lo más importante, así el docente debe reflexionar sobre lo que considera o no

problemático, funcional, exitoso o simplemente digno de análisis, todo lo cual conllevaría a una comprensión del acto educativo y a una interpretación de los sentidos que el docente confiere a sus actos, de tal manera que en función de ello, puede actuar en consecuencia, todo lo cual es imposible si el docente no posee esta capacidad analítica que le será conferida mediante un proceso tutorial o escolarizado que enfatice estos aspectos.

3.3.3. Fundamentos sociológicos.

Considerando lo anterior, debemos afirmar que sociológicamente hablando, las teorías de la sociología comprensiva de Max Weber y las de la sociología del conocimiento conforman la base esencial de este enfoque, toda vez que esta última "no busca encontrar la validez o la superioridad de algún tipo de conocimiento, ni las causas históricas que posibilitan el surgimiento de la ciencia, tarea que emprende la filosofía de la ciencia. Tiene un objetivo más modesto, pero no menos simple: comprender la construcción social de la realidad, el sentido que los miembros de una sociedad le adjudican a su vida y la forma en que estos construyen socialmente su entorno social. La realidad social no es lo que está afuera de la mente de las personas, sino la construcción que estos hacen de ella."(Piña:1997:44)

Las aportaciones de la fenomenología creada por Husserl, son importantes a considerar en este enfoque, pues sientan las bases para la justificación de la labor autoreflexiva del docente y permiten entender la existencia del mismo, a decir de Rodríguez (1998), en ella se destaca el énfasis de lo individual y la experiencia subjetiva, ocho son las tareas y funciones de la fenomenología:

- Es el estudio del mundo de la vida, de la cotidianeidad en es la experiencia no conceptualizada o categorizada.
- Implica la explicación de los fenómenos dados a la conciencia.

- Es el estudio de las esencias, de desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
- Es la descripción de los significados vividos, existenciales.
- Es el estudio científico-humano de los fenómenos, es un saber explícito, sistemático, autocrítico e inter subjetivo.
- Implica la práctica atenta de las meditaciones, de los pensamientos.
- Es la exploración del significado del ser humano.
- Es el pensar sobre la experiencia originaria.

En resumen, este método pretende conocer los significados que los sujetos dan a sus experiencias, intentando ver las cosas desde el punto de vista de las personas, describiendo, comprendiendo e interpretando; su resultado es una narración que esboza un modelo de la realidad cotidiana. Se dice que este método tiene seis fases:

- Descripción del fenómeno.
- Búsqueda de múltiples perspectivas.
- Búsqueda de la esencia y la estructura.
- Constitución de la significación.
- Suspensión de enjuiciamiento.
- Interpretación del fenómeno.

En cuanto a sus aportaciones a la investigación educativa, la fenomenología se caracteriza por haber otorgado primacía a la experiencia subjetiva inmediata, también da lugar a la perspectiva de los sujetos teniendo en cuenta su marco referencial y se concentra en el interés que los sujetos ponen a su mundo, a su

cotidianidad y experiencias. Es claro pues la conexión existente entre esta corriente y este enfoque de formación docente.

3.3.4. Concepto de formación.

La formación en este enfoque es una decisión personal, autónoma y encaminada a resolver problemas percibidos por el docente en particular, por lo cual su orientación va hacia la solución de los mismos, según Imbernón (1997), la formación es concebida como “un proceso de comunicación interpersonal, siendo el objetivo de la educación del alumno y de la formación del profesor el desarrollo de la personalidad de ambos, valorando el componente afectivo”(41)

Siguiendo a Ferry (1990), “formarse significa adquirir y aprehender continuamente, es siempre un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores son parciales...” enfatiza que en el enfoque centrado en el análisis que asociamos al del profesional reflexivo, “... aquél que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de las singularidades de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en desestructuración.reestructuración del conocimiento de la realidad” (77).

En este proceso, no existen soluciones ni recetas mágicas que resuelvan fácilmente los problemas, lo que se persigue es la comprensión-interpretación de los hechos de la vida cotidiana por medio de la investigación de la misma, empleando preferentemente métodos y técnicas de investigación cualitativas.

3.3.5. Concepción de educación.

La teoría humanista del aprendizaje dota algunos elementos que van en consonancia con este enfoque, mas adecuadamente que el constructivismo, que

aunque se toca con el anterior en ciertos aspectos, se vincula mejor con el enfoque siguiente.

En efecto, ya antes Imbernón (1997) ponía el énfasis en el componente afectivo en el proceso de formación del docente, lo cual es rescatado por las concepciones humanistas mas aún que por otras, agrega este autor al respecto que “cada persona ha de descubrir su propio camino y ha de utilizar los aprendizajes con un sentido personal” (41). Confirmando lo anterior, Dicker y Terigi (1997), en cuanto al enfoque hermenéutico reflexivo y personalista, agrgan el concepto de humanista para caracterizar a este, ya que centra la formación, como afirma Ferry (1990), en la persona misma en un acto voluntario, autónomo y con la búsqueda de la construcción de sí mismo.

El humanismo cree firmemente en los siguientes principios teóricos.

- Para el humanismo, la mayoría de los problemas que les son importantes se derivan de los procesos integrales de la persona, lo que equivale a decir que para ellos, el humano es una totalidad que excede la suma de sus partes, lo cual nos lleva a pensar en esta corriente como una corriente holística que intenta analizar y comprender al hombre en su totalidad sin reducirlo a partes o procesos aislados.
- Para comprender a las personas, es necesario estudiarlas en su contexto interpersonal y social, no lo podemos desvincular del ambiente en que interactúa cotidianamente y con el que tiene que ver.
- El hombre tiende de manera natural a su autorrealización, para lograr trascender en la vida.
- El hombre es un ser que es consciente de sí mismo y de su existencia.
- El hombre tiene facultades propias de decisión, por lo tanto es consciente de sus determinaciones y responsable ante ellas.
- En todos sus actos el hombre es intencional, en sus elecciones o decisiones el hombre trata de lograr algo.

- El hombre vive subjetivamente, el hombre percibe a su mundo externo desde sus sentimientos y emociones.
- El hombre es más sabio que su intelecto, toda vez que puede actuar racional, irracional o arracionalmente.
- El hombre posee capacidad de conciencia y simbolización. “Esta capacidad le permite distinguirse a si mismo del mundo exterior, le posibilita vivir en un tiempo pasado o futuro, le permite hacer planes para el porvenir, utilizar símbolos y usar abstracciones, verse a si mismo como lo ven los demás y tener empatía con ellos, comenzar a amar a sus semejantes, tener sensibilidad ética, ver la verdad, crear la belleza, dedicarse a un ideal, y, quizá, morir por el. Realizar estas posibilidades es ser persona.”(Martínez. 1982. p.75).
- El hombre es capaz de una relación profunda.
- El hombre es capaz de crear. Aun cuando este rasgo solo se denota en ciertos miembros distinguidos de esta sociedad, la verdad es que todos lo tenemos, aun cuando solo se manifieste en actividades no muy valorables por los demás, sino más bien cotidianas.
- El hombre busca un sistema de creencias y valores. No puede vivir anárquicamente ante los demás, busca una forma de relacionarse con ellos.
- Toda persona es un sistema de unicidad configurada, porque cada cual es único e irrepetible, nunca ha habido una persona igual a otra.

Se dice que existe un continuo entre la labor terapéutica del humanismo y su labor educativa, en efecto, para esta corriente la psicoterapia implica de una o varias formas una forma de resocialización o reeducación; lo anterior nos ha permitido trasladar al campo de la educación escolarizada algunos de los postulados que a nivel de terapia son sostenidos.

En este sentido, hay que recordar que para esta corriente, la autorrealización plena de las personas en un proceso de educación integral es lo más importante,

de ahí que a nivel escolar esto sea básico para la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Adentrándonos en los detalles, debemos decir que el concepto de aprendizaje que se sostiene en esta concepción es el que Rogers principalmente ha sostenido y que le ha denominado integral en el cual se "... tiene un gran número de elementos cognoscitivos (el intelectual trabaja a su máximo); ciertamente tiene elementos afectivos (curiosidad, emoción, pasión), y posee elementos experienciales (cuidado, autodisciplina, confianza en si mismo, la emoción del descubrimiento)." (Lafarga.1989. p.256)

El aprendizaje es considerado en cuanto a la totalidad de procesos que implica y solo logra ser significativo si cumple esos tres (cognoscitivo, afectivo y experiencial) que menciona Rogers. Los demás aprendizajes no son considerados tales.

En cuanto a los objetivos de la educación, dice Pedro Hernández(1995), que: "El humanismo propugna como fines y objetivos educativos, que el alumno aprenda a ejercer su sentido crítico, su reflexión, sus propios puntos de vista y su autonomía, su libertad y su responsabilidad. La educación es fundamentalmente formación general y difícilmente se puede operacionalizar con objetivos" (98)

Todas estas características que aún son difíciles de concretizar en realidades educativas escolarizadas, son parte de la formación reflexiva, probablemente algunas mas que otras, pero es evidente que existe una fuerte vinculación entre ambos enfoques, toda vez que sus fundamentos epistemológicos, metodológicos, sociológicos y hasta psicológicos son similares.

3.3.6. El papel del docente.

Dentro del humanismo, el maestro es considerado como un facilitador que propicia experiencias de autoaprendizaje en el alumno para que logre su autorrealización mas plena, en este sentido, el maestro debe vincularse con el alumno a través del respeto, no indicándole directivamente lo que debe ser, estudiar, leer, hacer, o cualquier otra cosa, ya que aquí es considerado el alumno como un ser único e irrepetible, un ser que tiene capacidad de elección y con objetivos propios que pueden diferir de los del educador, un ser que tiene, da y necesita afecto en toda relación y la educativa es una de las esenciales donde se liga esto con lo cognoscitivo y lo experiencial, como se dijo antes. El alumno es pues un ser que es digno de respeto y al que se le debe ayudar para lograr autónomamente sus objetivos.

En cuanto al maestro, debe considerar, para lograr el ya citado aprendizaje integral, una serie de condiciones, a saber:

1. Debe ser autentico, es decir, debe actuar desinhibidamente en los ambientes escolares, si lo hace así, es muy probable que la relación con los alumnos sea más efectiva y por tanto sus logros.
2. El maestro debe ser capaz de sentir estimación, aceptación o confianza (o todo a la vez), por sus alumnos, de esta manera se logra un compromiso mucho mayor para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo ello implica aceptar al estudiante en lo que es, apreciando sus opiniones, sentimientos, su persona, en una palabra, preocuparse por el.
3. Tender a una comprensión empática con el alumno, es mucho más probable que se de un aprendizaje significativo cuando el maestro...
4. "...puede entender las reacciones del alumno desde dentro, cuando tiene una sensibilidad consciente sobre lo que significa para el estudiante el proceso de educación y aprendizaje... cuando hay una empatía sensible, la reacción del estudiante sigue mas o menos este patrón: "Por fin alguien comprende como se siente ser yo sin querer analizarme o juzgarme. Ahora puedo florecer, crecer y

aprender... cuando el maestro responde de tal manera que el estudiante se siente comprendido y no juzgado o evaluado, se produce un gran impacto.” (Lafarga.1989. p.261)

5. Un punto importante en todo lo anterior, es que el estudiante sea capaz de verificar la existencia de dichas actitudes por parte del maestro, es decir que las perciba y concientice de tal manera que a partir de allí se pueda propiciar un cambio de actitud en su relación que propicie ese aprendizaje significativo tan buscado.

6. El maestro de otro lado y en consecuencia de lo anterior, debe ser una persona interesada en la persona total de sus alumnos.

7. Debe tener una mentalidad abierta ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas.

8. Debe fomentar el espíritu cooperativo de sus alumnos.

9. Debe rechazar toda postura autoritaria, directiva y egocéntrica.

Aparte de esto, Rogers (en: Lafarga.1989), menciona algunos otros elementos que propiciarán el desarrollo de esta corriente en el aula:

➤ El maestro puede, a fin de estimular el interés del alumno por el conocimiento de los programas, confrontar los problemas pasados, presentes y futuros de ellos con los contenidos de dichos programas. De esta manera se estará trabajando sobre problemas reales y no sobre abstracciones o ilusiones.

➤ El maestro debe de recopilar todo el material posible para lograr un aprendizaje significativo vivencial en sus alumnos, dicho material puede ser como mapas, libros, artículos, practicas, visitas, etc.

➤ Uso de contratos. A fin de lograr del alumno un compromiso con el logro de ciertas metas previamente establecidas en el grupo, se propone el uso de contratos donde se especifican individualmente, los objetivos, actividades y

tiempos que el alumno debe cumplir, de esta manera se concilian los intereses del alumno con los de la institución escolar.

➤ De manera autónoma, los alumnos realizan trabajos de investigación sobre temáticas que les interesan, previo a esto, el maestro debe promover el interés del grupo en la selección de temas de donde partir.

La autorrealización del docente y el alumno, la crítica, la no directividad, el interés del alumno, el respeto a la autonomía entre otros son algunos de los aspectos que esta corriente prioriza como fundamentales en cuanto a lo que el maestro debe propiciar, para lo cual se sugiere que reflexione sobre su práctica, analice los imprevistos, “replantee nuevas acciones, las experimente, las sustente con el conocimiento que ya posee e intente nuevas formas de argumentación que rompan con lo ya conocido y retroalimente su práctica de una manera constante” (Chehaybar: 1996:53),

También Morán (1994), conceptualiza desde este enfoque con relación al papel de la docencia como un espacio en que maestro y alumno aprenden formas de construir conocimiento: “La docencia debe convertirse en un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con el objeto de conocimiento, develando su propia lógica de construcción”. (10)

Replantear el vínculo maestro-alumno en palabras de Morán, significa “cooperación... en la que se ejercita una autoridad basada en la capacidad de hacer las cosas, compartir las experiencias y sobre todo, manejar las situaciones conflictivas de ansiedad e inseguridad que se generan ante los nuevos aprendizajes” (11)

El docente que se busca en esta concepción es un sujeto inquieto por el conocimiento reflexivo y analítico, por la búsqueda y el interés por la comprensión de su labor cotidiana, en un afán de mejorarla siempre, en beneficio de los aprendizajes que el alumno busca, y no sólo los que el propone y que usualmente la institución dispone.

3.4. EL ENFOQUE EMANCIPATORIO.

3.4.1. Metodologías.

En su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, Habermas distingue tres tipos de conocimiento, los cuales van ligados a cierto tipo de ciencias y por supuesto a intereses políticos, ideológicos y sociales de grupos específicos de la sociedad, en esto, se denota que el conocimiento no es desinteresado, sino al contrario; así, identifica al interés técnico, que se corresponde con las ciencias de corte positivista, en particular las naturales y el cual desde el inicio de este apartado, vimos que se correspondía con el enfoque racional técnico de la formación docente; en segundo término, está el práctico, que es un escalón mayor, donde se pretende la comprensión e interpretación de los hechos, este se liga a las ciencias hermenéutico-filosóficas y en nuestro análisis lo vinculamos al enfoque del profesional reflexivo; finalmente tenemos al interés emancipatorio, que representa al más puro de ellos, ya que su finalidad es desalienante y liberador, este es el fundamento del último enfoque que presentamos, el del profesor como intelectual crítico.

Este enfoque es de más vanguardia y más radical que el anterior, toda vez que como afirma Contreras (1996), “la diferencia fundamental, respecto al planteamiento que ya habíamos visto sobre reflexión, es que la reflexión crítica no se refiere solo a aquel tipo de meditación que pueden hacer los docentes sobre sus prácticas y las incertidumbres que estas les ocasionan, sino que supone además una forma crítica que les permitiría analizar y cuestionar las estructuras institucionales en que trabajan. Bajo esta base de crítica de la estructura

institucional, de los límites que ésta impone a la práctica, la reflexión amplía su alcance, incluyendo los efectos que estas estructuras ejercen sobre la forma en que los enseñantes analizan y piensan la propia práctica, así como el sentido social y político al que obedecen.” (p 121)

Y es que, en efecto, lo que ocurre en gran medida en este modelo del profesional reflexivo, es que el docente intenta encontrar explicaciones de sus problemas a lo que ocurre en su aula, dentro de la misma aula o a lo mas, en la escuela, achacando a los alumnos, a las autoridades o a sí mismos las responsabilidades de sus fracasos o éxitos, sin considerar que en el exterior existe toda una realidad que deja de ser tomada en cuenta y que sin embargo es esencial para el análisis completo de dichos fenómenos, esto es lo que propone el modelo del intelectual crítico en cierto sentido.

En este sentido, los propulsores de este enfoque, proponen una forma de investigación que deje de ser sobre la educación para pasar a ser, como afirma Imbernón (1997), sobre, con, para y desde el profesorado, pero no limitada exclusivamente al contexto áulico, sino que trascienda al institucional y regional o comunitario, es decir, que el profesor se convierta en un intelectual crítico en un doble sentido, en tanto que se convierte en un descubridor y cuestionador constante de las formas de dominación que se imponen a la población, pero además en cuanto que genera propuestas concretas de transformación en los diversos niveles y contextos, propuestas que son democráticas y consensuadas, tendientes a la búsqueda de la justicia, la igualdad y libertad como valores predominantes que guíen su acción, a decir de Giroux (1997), “el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre a sus propias suposiciones doctrinales” (26)

¿Cómo se supone que va a lograr conformarse el docente como un intelectual crítico que sea un investigador sobre, con, desde y para el profesorado? La

respuesta la aportan principalmente autores como Carr, Kemmis y McTaggart, además de estar esbozada desde antes en las ideas de Freire, quienes afirman que la investigación acción es el mecanismo idóneo para formar docentes con estas características, a través de ella “se plantea descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y cultural se relacionan con las actividades de las personas específicas al realizar juntas una acción social. Aparece la idea de que la práctica se modifica cambiando los contextos y la forma de comprenderla... para que sean los actores de la práctica quienes autorregulen sus experiencias educativas” (Imbernón:1997:139) En el ámbito educativo, se presupone que esta investigación acción, que es retomada de Lewin, promueva una concientización de los profesores en cuanto a los diferentes problemas a los que se enfrenta su práctica educativa, es como afirma Imbernón (1997) una potente herramienta para la formación de una nueva cultura educativa y profesional, pues promueve los siguientes aspectos:

- Ayuda al docente a definir, analizar, interpretar, orientar, corregir, cambiar y evaluar sus propios problemas profesionales para un autodesarrollo crítico y una autonomía profesional.
- Crea la necesidad de conocer a fondo la práctica docente para crear alternativas de solución.
- Promueve el análisis crítico, contextualizado y comprometido del proceso de escolarización.
- Por medio de esta modalidad, se crea un nuevo concepto de profesionalización.
- Promueve la acción cooperativa de un grupo de personas que están decididas a actuar, aprender y proponer.
- Intenta crear un cambio más holístico en la enseñanza y no se limita al de los medios, técnicas, recursos, etc. que son los usuales y fomentan la desprofesionalización del trabajo docente.

- Crea la conciencia de un proceso inacabado en la formación.
- Es cooperativa y se desdénia y rehuyen las modalidades individualistas y competitivas.

La investigación acción es definida por Kemmis y McTaggart como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que ésta tienen lugar.” (199

La vinculación de los términos “acción” e “investigación pone de relieve el rasgo esencial del enfoque: el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y de lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejora en aquello que ocurre en las clases y escuela, y una articulación y justificación mejores de la argumentación educativa aplicada a aquello que sucede. La investigación-acción proporciona a un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción. La metodología que se sigue para esta forma de indagación es la siguiente:

Para llevar a cabo la investigación-acción, un grupo y sus miembros emprenden:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informada para mejorar aquello que ya está ocurriendo;
- Una actuación para poner el plan en práctica;
- La observación de los efectos de la acción críticamente informada en el contexto en que tiene lugar, y
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc., a través de ciclos sucesivos.

“El plan es acción organizada y, por definición, debe anticipar la acción: debe mirar hacia delante. Debe reconocer que toda acción social es, hasta cierto punto, impredecible y, en consecuencia, un tanto arriesgada. El plan general debe ser lo bastante flexible para adaptarse a efectos imprevistos y a limitaciones anteriormente indiscernibles. La acción prescrita por el plan debe estar informada críticamente en dos sentidos. En primer lugar, debe tomar en consideración los riesgos que implica un cambio social y reconocer las limitaciones reales, materiales y políticas, de la situación. En segundo lugar, la acción críticamente informada debe ser elegida de tal modo que permita a los profesionales actuar más sabia y prudentemente.” (Kemmis y McTaggart:1992:17)

La acción, en el sentido en que aquí se entiende, es deliberada y está controlada: es una variación cuidadosa y reflexiva de la práctica y está informada críticamente. La puesta en obra de los planes de acción adquirirá el carácter de una “lucha” material, social y política por el logro de la mejora, la cual necesariamente se ligará a los ideales descritos antes. En este proceso, es posible que sean necesarias la negociación y el compromiso, pero los compromisos deben contemplarse también en su contexto estratégico.

Los docentes investigadores deben observar el proceso de la acción, los efectos de la acción (tanto los previstos como los inesperados), las circunstancias de la acción y sus limitaciones, la reflexión rememora la acción tal como ha quedado registrada a través de la observación, pero es también un elemento activo. La reflexión, a manera de evaluación, pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica.

La investigación-acción es un proceso dinámico en el que esos cuatro momentos no deben ser entendidos como pasos estáticos, completos en sí mismos, sino como momentos en la espiral de investigación-acción constituida por la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

La investigación acción, según Pérez Serrano (en Imbernón:1997:138), se vincula directamente con la formación profesional del profesorado en tanto permite:

- Desarrollar estrategias y métodos que propician una actuación ad hoc.
- Descubrir espacios de desarrollo para la comunidad.
- Propicia la creación de grupos sociales.
- Propiciar métodos y técnicas de análisis de la realidad.
- Vincular la acción, la teoría y la praxis.
- Apostar por una investigación abierta, participativa y democrática, ya que como Habermas ha mencionado, se promueve una racionalidad más comunicativa.

El problema de esta propuesta, es su operativización, ya que las instituciones escolares y los maestros mismos, constituyen los principales obstáculos para lograr tales pretensiones, que por otro lado, cuando se logran planear en un currículum destinado a la formación crítica del docente, a lo mas que llega es a promover la investigación de lo que ocurre en el aula o la escuela, sin trascender de ese espacio. Otro aspecto es el hecho de que la racionalidad instrumental campea victoriosamente aún en las mentes de muchos profesionistas que consideran que un currículum que enseñe técnicas de enseñanza es mejor que otro de “origen y efectos dudosos”. Precisamente esta es una de las preocupaciones esenciales de la escuela de Frankfurt, que constituye el fundamento epistemológico y sociológico de ese enfoque.

3.4.2. Fundamentos epistemológicos.

Particularmente son Horkheimer, Adorno y Marcuse quienes muestran en esta escuela una seria preocupación por los problemas de dominación que la racionalidad instrumental derivada de la modernidad y su paradigma, el

positivismo, está teniendo en la sociedad contemporánea, ya que las ideas del positivismo, permean los actos más cotidianos a través de su racionalidad técnica. Como afirma Giroux (1997): "... dos aspectos fundamentales de la escuela de Frankfurt. Primero, arguye que la única solución a la crisis presente se encuentra en el pleno desarrollo de la noción de autoconsciencia de la razón, que incluya elementos de crítica así como de voluntad humana y acción transformadora. Segundo, significa confiar a la teoría la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista. La escuela de Frankfurt opinó que el positivismo había emergido como la expresión ideológica final de la ilustración. La victoria del positivismo representó no el punto alto sino el punto bajo del pensamiento de la ilustración. El positivismo se convirtió en el enemigo de la razón mas que en su agente y emergió en el siglo XX como una nueva forma de administración y dominación social." (32) Esta crítica a la racionalidad técnica encuentra una salida en la racionalidad emancipatoria que está fundamentada en los principios de acción y crítica, critica lo que es restrictivo, opresor y a la vez fomenta la acción para resolver los problemas a favor del bienestar colectivo "la racionalidad emancipatoria plantea su interés en la autoreflexión con acción social diseñadas para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no explotadoras" (Giroux:1997:241).

Esta idea emancipatoria es reafirmada por Habermas en su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento que hemos esbozado antes, en donde encuentra que el emancipatorio es el interés mas legítimo, ya que considera que los sujetos son seres racionales, cuando menos potencialmente hablando, y que los intereses motivados por la razón son más fundamentales que los motivados por la inclinación o el deseo. Para Habermas la emancipación significa: "independencia de todo lo que está fuera del individuo" (Grundy:1991:35) y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje, es decir, Habermas identifica la emancipación con la responsabilidad y la autonomía en un acto de auto reflexión. Por supuesto, la libertad del individuo no está ajena a los demás, de allí que la emancipación este en esta concepción, ligada a los conceptos de justicia e igualdad. Ahora bien, la emancipación de acuerdo a Habermas implica

un proceso de auto reflexión que es "a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón... es falsa conciencia: error y existencia no libre en particular. Sólo el yo que se aprende por si mismo... como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático... vive disperso, como sujeto dependiente que no sólo está determinado por los objetos, sino que el mismo se hace cosa."(Grundy:1991:35).

Así, mientras los otros dos intereses se ocupan del control y de la comprensión, respectivamente, el emancipador se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El interés cognitivo emancipador puede definirse de este modo: "un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana." (Grundy:1991:

Un currículum emancipador tenderá a la libertad en una serie de niveles. Ante todo en el nivel de la conciencia, los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia cuando las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de dominación) y cuando representan regularidades invariables de existencia. En el nivel de la práctica, el currículum emancipador implicara 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 de modos con frecuencia desconocidos dentro de un currículum emancipador sucede una relación recíproca entre auto reflexión y acción.

Este interés definitivamente se corresponde con el señalado por Contreras como el del docente como intelectual crítico, pero Grundy se queda corto en la medida en que este intelectual debe vincularse en su práctica con un compromiso político hacia la comunidad que rodea el espacio escolar y no sólo limitarse a lo que

ocurre en el aula como pretenden Stenhouse y Schön. Así la praxis se constituye en un elemento determinante en esta fundamentación de corte dialéctica.

3.4.3. Fundamentación sociológica.

La pretensión política obvia en este enfoque esta dada por los postulados esenciales del marxismo clásico: la praxis y la concientización para el cambio social en busca de una sociedad mas justa y equitativa, ya que como Marcuse afirmaba en sus últimos escritos, la escuela de Frankfurt se preocupa por proponer bases para el pensamiento y la acción fundamentadas “en la compasión y en nuestro sentido del sufrimiento de los otros” (Giroux:1997:28)

Por supuesto que es diferente la orientación marxista a la crítica, pues la primera se preocupaba mas por el cambio en la estructura económica y sus estudios y propuestas iban encaminadas a ello, no así con la escuela de Frankfurt que orienta sus investigaciones a los aspectos superestructurales donde percibían mas peligrosamente los efectos del dominio de esta racionalidad técnica positivista. De acuerdo a Chehaybar (1996), esta versión, “procura ofrecer a los individuos un medio para la toma de conciencia de cómo sus objetivos y propósitos son el resultado de distorsiones y/o represiones y propone como erradicarlos, de manera que se posibilite la búsqueda de un conocimiento propio y con mayores posibilidades de verdad.” (67)

En efecto, es una propuesta contestataria y realmente crítica que ofrece momentáneamente una opción diferente a la racionalidad y su sistema hegemónico, de ahí que Habermas proponga una racionalidad comunicativa para lograr esta sociedad de democracia e igualdad, de libertad y autonomía, “ Al establecer Habermas una estrecha relación entre las condiciones de comunicación y la deformación ideológica de la razón, está planteado que el fin de la teoría crítica, en cuanto que concebida con un interés emancipador se dirige a restituir

las condiciones por las que los grupos sociales pueden buscar, sin coacciones, las formas prácticas de relación, esto es, la búsqueda de acuerdos intersubjetivos.” (Contreras:1996:127)

La racionalidad comunicativa es según Habermas la manera por la cual se podrá restituir al humano una calidad de vida democrática y justa, donde todos puedan ser parte integrante de un sistema equitativo y libertador.

3.4.4. Concepción de formación.

En este enfoque la formación docente es concebida como una actividad:

- Comprometida en tanto que el docente se encuentra inmerso en todo un contexto social en el que se involucra y donde por medio de la investigación acción, debe considerar e incidir en su transformación consensuadamente.
- Autónoma, pues es el mismo docente quien decide su formación, sabedor de las deficiencias en la misma y de los problemas que en el contexto tienen que ver con sus prácticas educativas, de manera libre, sin sujeciones, opta por intervenir en su práctica y en el contexto, pero siempre propiciando una racionalidad...
- Comunicativa, que promueva las relaciones democráticas y aspirando a lograr condiciones justas para las mayorías.
- Responsable, pues lo que emprenda debe ser para beneficio de los demás y se encuentra comprometido con ello, de ahí que debe ser una acción responsable con las consecuencias imprevisibles que ocasione, tanto a nivel áulico como institucional o comunitario.

Así pues, la formación docente debe implicar una actitud hacia el cambio social, a la labor política y comunitaria, pues estos ámbitos están decididamente involucrados con el quehacer escolar y docente, el cual se ha querido mantener dentro de esta lógica racional instrumental, al margen de la actividad política bajo el argumento de que enseñar es un problema o un asunto del aula y que la ciencia educativa, en particular las ciencias racional instrumentales con un interés técnico, le señalarán como hacerlo de manera “objetiva” y “científicamente demostrado”