

Una propuesta alternativa para la formación de maestros desde la praxis

CARLOS G. JULIAO VARGAS*

Introducción

La formación de maestros ha sido en todos los momentos de la educación institucionalizada una actividad con dificultades muy concretas, diferentes a las de cualquier otra profesión. Sabemos que el triunfo del liberalismo implícito en las ideas de la Revolución Francesa originó, entre otras cosas, el surgimiento de las profesiones liberales. El profesional podría instituir “actos de comercio” con su saber, ya no dependería del favor de algún noble o institución. En el caso de los docentes no fue del todo así, ya que la masificación de la educación exigió que los estados nacionales establecieran escuelas para toda la población. Los maestros tuvieron en la escuela el recinto normal de su ejercicio profesional. Y, al mismo tiempo, por las nuevas obligaciones de los estados, se crearon escuelas específicas para la formación de maestros. Estos sucesos, por lo demás, indujeron el surgimiento de la pedagogía como disciplina moderna. El quehacer educativo pasó a ser algo más que un arte.

A partir de lo anterior, podemos distinguir tres rasgos fundamentales de la formación de

docentes: primero, ella se realiza en establecimientos específicos; luego, los docentes formados están orientados a trabajar en instituciones similares a aquellas en las que estudiaron; por último, la actividad que realizarán se fundamenta en una disciplina emergente.

Por otra parte, es un hecho que la determinación de las funciones de la escuela varía con la época y conforme a las ideas y modos culturales dominantes en cada sociedad. Nuestra sociedad del tercer milenio se determina por el llamado fenómeno de globalización: un proceso de innovación tecnológica y de intercomunicación creciente entre países, grupos y sectores. En este contexto, se le pide a la escuela una nueva función: preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, e incluso turbulento, de modo tal que los hombres educados no dependan tanto de un acervo de saberes, que tienen un alto grado de obsolescencia, sino de la capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas.

* Carlos G. Juliao V. Es licenciado en Filosofía y Teología, Master en Ciencias Sociales y en Dirección Universitaria. Actual Decano de la Facultad de Educación de la UMD.

Por todo lo anterior, a los maestros se les proponen problemas diferentes e inéditos. La naturaleza de su quehacer, de por sí, es cambiante y, además, adquieren una nueva función: enseñar para aprender. Es decir, ahora es fundamental que los estudiantes aprendan a desarrollar procesos cognoscitivos que puedan adaptar a situaciones nuevas; y no sólo aplicaciones del conocimiento. Esta es una nueva función del maestro porque no se enseña igual (tampoco se aprende igual) un conocimiento establecido, comprobado, que una habilidad, una actitud, o lo más exigido ahora por la sociedad, una competencia.

Competencia quiere decir alcanzar una capacidad. Se opone a la calificación, orientada a la habilidad material, al saber hacer¹. La competencia integra esa pericia con el comportamiento social. Por ejemplo, podemos considerar competencia la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Las competencias no sólo se aprenden en la escuela; salen asimismo del empeño y desempeño del trabajador que por sus cualidades subjetivas, innatas o adquiridas, integra los conocimientos teóricos y los prácticos que lo conducen a obtener la capacidad de comunicarse, de colaborar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos, de mejorar su habilidad para las relaciones interpersonales. Las competencias suponen ejercitar cualidades humanas para obtener, por ejemplo, capacidad de constituir y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas. Competencia es algo más que una habilidad; es el dominio de procesos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad.

De cara a estas nuevas funciones de la escuela y de los docentes mismos, tenemos que decir que ya no basta con formar docentes capaces de trabajar en escuelas para todos, con grupos numerosos, orientadas en términos generales para formar profesionales liberales. **Ahora la sociedad nos pide formar docentes capaces de facilitar en los estudiantes aprendizajes para la vida, para ser personas, para un oficio responsable y, sobre todo, estudiantes capaces de aprender**

por sí mismos. Presento los tres retos que esto implica y que tenemos que vencer en la formación de docentes, y a partir de ello trato de esbozar un modelo formativo.

1. TRES RETOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS HOY

Las nuevas funciones y demandas al maestro repercuten en la formación del mismo y se vienen a sumar a la complejidad propia de ese campo. Una forma de analizar esa repercusión es partiendo de la característica de “no dejar la escuela”, propia de la formación de docentes. Esa peculiaridad es fuente de varias tensiones². Tres son relevantes: entre teoría y práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo y entre pensamiento y acción. Vale la pena detenernos en dichas tensiones para ubicar los retos propiciados por las nuevas funciones y entender el modelo formativo propuesto.

1.1. Tensión entre teoría y práctica

Es quizá la más importante. El maestro en formación requiere dominar la filosofía y la teoría del aprendizaje, de la conducta humana, del desarrollo de la persona y de la escuela, tanto en sus aspectos psicológicos como en su dimensión sociológica. Enseñar, suscitar aprendizajes en personas concretas supone dominar cómo y por qué se lleva a cabo el acto educativo. Además, debe dominarse la teoría de las materias en las cuales se pretende propiciar ese aprendizaje. Por otro lado, el maestro se enfrenta en la práctica a hechos no conocidos durante su formación, pues el desarrollo real de la vida escolar se da en medio de situaciones múltiples y muchas veces únicas. Para afrontar esa situación el maestro recurre a su intuición. Y así conforma un saber práctico que entra en tensión con la teoría aprendida en la escuela.

Durante muchos años los esfuerzos por descifrar los secretos del hecho educativo partieron de un supuesto que resultó, a la larga, pernicioso: una persona que sabe puede, por ese sólo hecho,

enseñar a la que no sabe. Sin duda el saber la materia a enseñar es necesario, pero no basta. Dominar la materia no asegura otro dominio: los incontables procesos personales que implica el hecho de aprender. Ahora bien, asumir ese supuesto llevó a considerar el hecho educativo como un acto de carácter técnico y, por tanto, todo el problema se reducía a fijar las conductas del docente ante el discente. La enseñanza se pobló de normas y reglas fijas cuya aplicación se exigía de manera dogmática.

Esta concepción de la enseñanza retrasó, pienso yo, la investigación de los problemas educativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se necesitó un largo tiempo: esperar el afianzamiento de la sociología y la psicología como ciencias; esperar la aplicación de sus hallazgos a la educación; y reconocer los aportes de los pedagogos y maestros insignes, para romper con dicho supuesto y asumir otra concepción del acto educativo, ahora como acto intencional. De ahí la relativa novedad y precariedad del conocimiento acumulado con relación a la educación en cuanto acción intencional objetiva.

Pero hay otra fuente de incertidumbre: nadie puede asegurar que una persona expuesta a la docencia consiga educarse (cualquier cosa que esto signifique). Y esto no es nuevo; antes tampoco era posible ofrecer tal seguridad; la diferencia es que ahora lo aceptamos. El fracaso escolar se atribuía a la falta de voluntad o de facultades del estudiante. Hoy cada vez son más y mejor identificadas las causas del fracaso y, por fortuna, las soluciones al mismo.

Si se acepta esta doble incertidumbre como compañera inseparable del maestro, es más claro cómo la formación teórica del mismo requiere de la experiencia práctica. Si educar es un acto intencional, si sobre la naturaleza de los procesos educativos usados o disponibles en las personas la ciencia aún es precaria; y si la docencia se realiza con y entre personas, no puede dudarse del rol de la **experiencia** como fuente de conocimiento y, por tanto, de formación.

Y esta es la tensión señalada. La experiencia sin teoría no puede convertirse en conocimiento. Son necesarias ambos aspectos: teoría y práctica. ¿Cuánta experiencia requiere un formando para reputarse como maestro capaz de ejercer la docencia profesionalmente? ¿Cuánta teoría? Desde luego no es cuestión de cantidades, sino de un proceso complejo de aprender desde la experiencia, desde la práctica, teorizando, utilizando la teoría aprendida y practicando lo teorizado para validarlo.

Dicho de otro modo: Practicar la docencia enfrenta al maestro en formación a situaciones inéditas y no previstas en la teoría. El maestro de pronto se enfrenta a la necesidad de recurrir, no a sus aprendizajes teóricos, sino a otros recursos personales, para darle continuidad y vigencia al hecho docente mismo. Aquí está la fuente de nueva experiencia, la cual, si se recupera, sistematiza, teoriza, confronta y valida, es fuente de conocimiento. Sin embargo, el maestro no podrá teorizar sin conocimiento de las teorías, modelos, conceptos y nociones pertinentes a los problemas suscitados en la docencia. Por eso, teoría y práctica son requisitos de la formación; sin embargo, no pueden ir cada una por su lado sin articularse entre sí. Es cierto que el maestro tendrá por sí y en sí mismo que integrarlos. Pero la tensión no se resuelve por ese hecho. Ha de resolverse de manera intencional en la racionalidad misma del proceso de formación de docentes. De cómo se resuelva esta tensión dependerá la formación de un maestro "técnico" o un maestro "profesional".

La formación de docentes debe entender la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica política, escolar y áulica; incluir entre las tareas de los formandos la reflexión sobre la práctica, el indagar acerca de sus dimensiones, el formular conocimiento a partir de la experiencia empírica de los problemas que emergen de la práctica y así integrar la teorización propia y las teorías externas al hecho práctico.

Así el maestro adquirirá una competencia: aprender de su práctica; y podrá facilitarla en sus futuros estudiantes. Tendrá la competencia para ir de los hechos a los problemas, de los problemas al estudio de sus dimensiones y a la definición de los criterios de cambio y las propuestas de acción. Y se habrá realizado así un **proceso praxeológico**³.

1.2. Tensión entre objetivo y subjetivo

Otra cara del mismo problema está en el objetivismo, heredado del siglo XIX, en el cual todavía hoy se encuentra inmerso el proceso de formación de maestros. Del mismo modo que se sustentó el supuesto técnico, se sustentó el objetivismo en la formación de docentes, pues se trataba de formar para “un saber hacer” prescriptivo. Todo era reducible al cumplimiento de normas objetivas cuya eficacia estaba probada por el uso y la costumbre, y el supuesto éxito alcanzado.

No se consideraba, como hoy lo hacemos, que los problemas de la práctica docente dependen de los sujetos que los definen. Tampoco que la enseñanza y el aprendizaje suponen una reestructuración perceptiva ni que el proceso educativo se desarrolla entre sujetos y con sujetos; ni que reestructura los modos de pensar, percibir y actuar de quienes aprenden. La pretensión objetiva, prescriptiva del acto técnico, entra en tensión con el hecho educativo intencional en el cual la dimensión de la subjetividad es clave, pues son los sujetos quienes se educan y lo hacen junto con los sujetos docentes.

Optar por el sujeto, junto con la entrada de la experiencia práctica, valida y hace necesario que los sujetos docentes verbalicen los propios supuestos, las experiencias mismas y los puntos de vista personales para someterlos a la crítica metódica, ahora sí, usando la teoría objetiva. Así son los significados del sujeto la clave del proceso; y no las normas prescriptivas nacidas de una teoría desligada del sujeto. Y el sujeto adquirirá una nueva competencia: significar y

resignificar su práctica y sus conceptos.

Pero otras competencias están incluidas en este proceso: aceptar las limitaciones de las propias explicaciones, abrirse a comprender otros puntos de vista, superar el dogmatismo y el esquematismo; reflexionar cuidadosamente sobre las consecuencias de la propia acción en lo personal, intelectual y sociopolítico. De ahí la importancia, para adquirir estas competencias, de incluir en la formación de los maestros propósitos de estimular la capacidad de cuestionar las propias teorías venidas del paso por la escuela y de la historia escolar y personal, confrontar supuestos con los productos de su acción, reflexionar sobre el conocimiento desde diversos puntos de vista y desarrollar la autonomía de pensamiento.

Si el docente adquiere en su proceso formativo un espíritu de crítica metódica y la capacidad para comparar distintos enfoques y revisar supuestos y consecuencias, podrá evitar las rutinas “técnicas” que pierden sentido al repetirse. Podrá aspirar a generar y a enseñar, nuevas alternativas y nuevos valores, es decir, será un maestro atento a la consecución de competencias.

Todavía hoy la tensión subsiste. Los maestros suelen tener problemas para manejar los procesos subjetivos, escuchar al otro, producir la enseñanza desde el universo cultural de los sujetos estudiantes, detectar la heterogeneidad de perspectivas y para trabajar los procesos subyacentes a la dinámica del grupo escolar. Por esto mismo urge incorporar lo subjetivo tanto en la formación de docentes como en la docencia misma, en cuanto acto educativo en general.

1.3. Tensión entre pensamiento y acción

Poner el foco de la formación de maestros en el “saber hacer” ocultó los procesos de pensamiento propios del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entender el proceso educativo como un tipo de acción técnica aunada al objetivismo llevó, por concomitancia inmediata, a una educación de carácter memorístico y enciclopédico, en la cual

ciertas operaciones del pensamiento simplemente se subordinaban a la prescripción.

Utilizar diversas fuentes de información, confrontar conductas, comportamientos y conceptos; organizar datos, reflexionarlos por sí mismo y en grupo, enjuiciarlos, comprobarlos y valorarlos, son operaciones de alto valor formativo. Equivalen a pensar y aprender a pensar.

Sin embargo, la docencia es una esclava de los hechos cotidianos. Los problemas escolares demandan una solución inmediata y activa. No pueden esperar. La acción tiene primacía sobre el pensamiento, cuando se observa acriticamente la docencia. La inmediatez es fuente de rutinas y la rutina de costumbre sin sentido, y de ahí a la muerte de la iniciativa y la creatividad no hay sino un paso. Y la formación de maestros sigue siendo complaciente con este centro en el "saber hacer", pues finalmente el docente es quien debe lidiar todos los días con el grupo escolar. De la renuencia a pensar se pasa a la renuncia del pensamiento. Nada más funesto para enfrentar el reto de las competencias y de las nuevas funciones de la escuela y el docente.

Si ponemos el centro en la *praxis* (acción intencional objetiva)⁴ es fácil caer en la cuenta de que esa cotidianidad es fuente de conocimiento. Por ejemplo, las rutinas, o las muletillas o las respuestas intuitivas de los docentes a las mil y una situaciones del aula se pueden entender como hechos susceptibles de convertirse, si se recuperan y sistematizan, en datos. Recuperar esos datos representa la posibilidad de darles un tratamiento reflexivo para así operar el pensamiento. Además, se tendrá una base para mejorar la acción. Significa una competencia: convertir la acción cotidiana en fuente de reflexión y conocimiento. Otros ejemplos podrían ser la elaboración de proyectos propios, las iniciativas de mejora, la participación en el aula y otros semejantes. Obviamente, el maestro en formación ha de utilizar su propia experiencia de estudiante para desarrollar la capacidad de pasar de una acción espontánea a una reflexión cognitiva. El resultado

de resolver esta tensión llevará de una visión disciplinaria y activista del aula a la posibilidad de establecer un control racional de las situaciones educativas y cotidianas del aula.

2. HACIA UN MODELO FORMATIVO DESDE LA PRAXIS

2.1. La teoría que lo justifica: la praxeología pedagógica

Nadie pone en duda que la educación es una actividad práctica, pero como se trata de una "actividad intencional desarrollada de forma consciente"⁵, para entenderla es necesario referirse al "marco teórico" que da sentido a lo que los educadores hacen y tratan de lograr en los educandos; es decir, lo que podríamos llamar una "*praxis* teórica". De algún modo es lo que Stephen Kemmis⁶, parece entender al expresar que "*las prácticas cobran un significado (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican*". Es decir, no puede existir ninguna "distancia" entre la teoría y la *praxis* pedagógicas, cuando mucho ciertos grados de "desajuste". O dicho de otro modo: todas las teorías pedagógicas son teorías de la teoría y de la *praxis* educativas, lo cual, obviamente, implica que una teoría pedagógica ha de ser construida de modo diferente al que suelen admitir los "teóricos". Así entendida, la teoría pedagógica no será *sobre* la educación sino *para* la educación, y entonces, los objetivos de la educación (*praxis* pedagógica) y los de la teoría pedagógica serán los mismos. Esa teoría que justifica nuestro modelo formativo de maestros es la que hemos llamado **praxeología pedagógica**.

Veamos, entonces, algunas de sus características, distinguiéndola de la teoría pedagógica que podríamos llamar "empirista". El objetivo de esta teoría empirista sería perfeccionar la "racionalidad" de la educación mediante la aplicación práctica del saber que ella misma produce; el de la praxeología pedagógica sería

mejorar esta racionalidad de la educación formando a los profesionales de la educación (los maestros) para que ellos mismos perfeccionen la racionalidad de su *praxis* pedagógica. Por eso ella no producirá un “saber teórico” sobre la *praxis* pedagógica; serán los mismos maestros los que realizarán un proceso pedagógico que les dará el conocimiento de sí mismos, de sus creencias incuestionadas y de sus premisas no enunciadas, - necesario para mejorar su práctica - , al llevarlos a considerar su “saber práctico”, de sentido común, como objeto de revisión crítica y de investigación pedagógica.

Obviamente la praxeología pedagógica no puede evaluar la racionalidad de la *praxis* pedagógica utilizando los métodos de las ciencias empíricas. Su **metodología** tiene que centrarse en la práctica de los maestros (y será por lo tanto “cualitativa”, etnográfica, participativa y crítica); pero sólo en aquellas prácticas que puedan mantener una confrontación crítica con una forma de entender la educación que sea compartida por ellos (los maestros) mismos. Así, la educación no se interpreta como un “fenómeno natural”, sino como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura y, por tanto, sensible a las deformaciones ideológicas y a las presiones institucionales. Entonces, la praxeología pedagógica es también un método para valorar la racionalidad de la *praxis* pedagógica desde un punto de vista educativo sugestivo, convincente y claramente articulado; es una forma de autoevaluación que permite a los maestros rehacer su práctica en tanto *praxis* pedagógica de forma racional y reflexiva. Además, la *praxis*, asumida reflexiva y críticamente, ilumina y reconstruye la teoría en un proceso de investigación formativa que permite a los estudiantes estar en contacto, no solamente con los saberes particulares obligatorios de su formación, sino con procedimientos de investigación educativa y pedagógica que les permitan examinar contextos y distinguir estrategias de exploración sistemática, haciendo suyos los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, persistencia, actitud crítica, rigurosidad, compromiso con el

problema, competencia para construir equipo y trabajar solidariamente.

También podemos decir que si, en el marco de la teoría empírica de la educación, la **comunidad académica** está conformada por un grupo de “especialistas” de elite a quienes, en virtud de sus grados académicos, se les considera poseedores de la indispensable maestría profesional; en el de la praxeología pedagógica hay que decir que es la práctica misma la que produce “comunidades académicas”, formadas por los maestros, comunidades comprometidas con el desarrollo racional de sus valores y prácticas mediante un **proceso público de discusión, argumentación, investigación y crítica**. Se trata de una comunidad democrática, no elitista, en la que todos participan y reconocen que la racionalidad no es propiedad de nadie.

Por último, tenemos que reconocer que la **implementación práctica** de la praxeología pedagógica no es tarea sencilla, porque la nuestra es aún una cultura que concibe la educación en términos instrumentales e interpreta la democracia como un procedimiento de gestión política y no como un estilo característico de vida social y moral. Poco debe sorprendernos que el proyecto de una teoría pedagógica como “discurso moral democrático” carezca del imprescindible contexto social que permita su aplicación práctica. Sólo una cultura comprometida realmente con las metas educativas conducentes al surgimiento de una nueva sociedad, más democrática, podría permitir que esta teoría pedagógica sea una posibilidad práctica. Y que el modelo formativo que se desprende de ella sea “práctico” y valioso.

2.2. El modelo formativo praxeológico

Proponemos un trabajo a partir de campos de formación tendientes al desarrollo integral a partir de diferentes disciplinas provenientes de una o más áreas del conocimiento; por ello cada área/campo se concibe como un espacio que posibilita experiencias educativas, donde se plantean y

analizan diversas formas de entender el mundo, de explicarlo, de argumentar, de dar sentido a la práctica; donde se conocen procedimientos para anticiparse a los problemas, para afrontarlos y resolverlos; donde se incentiva desde varias perspectivas el cultivo de las múltiples potencialidades y aptitudes humanas, se viven procesos que permiten a cada uno ubicarse, comprometerse y crecer en sus relaciones con el ambiente, con los demás y consigo mismo; se descubren fuentes de criterios y de conocimientos; se aprende a ser autónomo y a tomar decisiones responsablemente; se abren espacios para valorar y disfrutar el mundo, etc. Esta concepción exige un trabajo transdisciplinario y un desarrollo no lineal sino transversal de las áreas/campos, y trabajarlos en cuanto contribuyan a la formulación, el análisis y las propuestas de solución de las preguntas - problemas que se van planteando en el proceso formativo, ya no por ellos mismos. Se proponen tres campos de formación :

1. Formación personal - pedagógica del maestro

Una educación con calidad mantiene una estrecha relación con un educador de excelente calidad. Perfeccionar las condiciones del maestro, reformar los programas dedicados a su formación y construir con él una nueva forma de ser maestro es el reto más urgente. Por eso se enfatiza en la formación humana del futuro maestro, en el desarrollo epistemológico e histórico de la pedagogía, en los modelos, teorías y tendencias educativas actuales. Esta área busca ofrecer al estudiante una formación sólida e integral que le permita el dominio de teorías educativo - pedagógicas y didácticas, desde la investigación y la innovación socio - educativa, como elementos de transformación socio - cultural, mediante la intervención en comunidades educativas concretas, y el ejercicio de la práctica social y profesional. De ahí que la pregunta punto de partida que nos hacemos sea: ¿qué tipo de maestro requerirá la utopía que tenemos entre manos?. Ella nos lleva a diseñar un perfil de maestro diferente al que hoy producen las Facultades de Educación.

Lo que queremos es:

a) Profesionalismo (maestros independientes y autónomos, adecuadamente calificados y seguros de sus posibilidades profesionales, como para adquirir movilidad en un mercado laboral más amplio); b) Formación ética (transmisión de valores y el empeño por fomentar las actitudes necesarias para desempeñarse éticamente en el quehacer pedagógico); c) Desarrollo de habilidades comunicacionales (un maestro capaz de comunicar consciente y coherentemente una serie de actitudes y contenidos que correspondan a la formación deseada); d) Desarrollo de hábitos de trabajo (recodificar los hábitos que delimitan la identidad del maestro: presentación, modales, capacidad de escuchar, habilidad para preguntar, hábitos de lectura y escritura, capacidad para el trabajo en equipo, práctica para registrar observaciones significativas para el desarrollo de su trabajo); e) Desarrollo de la sensibilidad (reconcebir en su conjunto el ambiente educativo de la formación, los métodos de aproximación a la escuela, los tipos de intercambio comunicacional entre maestros y formadores de maestros).

2. Formación disciplinar específica

Los programas hacen énfasis en la respectiva área del saber específico, y dentro de ella, a las características del desarrollo y la educación en esta área. Para ello se acude a diversos instrumentos técnicos, de producción, apreciativos y conceptuales.

Una nueva representación de la educación exige también la formación académica pertinente de los maestros. Las licenciaturas tradicionales están diseñadas para reproducir el sistema de distribución del conocimiento, ofreciendo a los futuros maestros una visión general de la disciplina, con un nivel muy inferior desde el punto de vista teórico e investigativo que en aquellas carreras de ciencias básicas no orientadas a la educación. A este conocimiento de la disciplina se adhieren algunas asignaturas

“pedagógicas”, como las didácticas, y unas prácticas pedagógicas realizadas en escuelas y colegios con maestros tradicionales como supervisores de práctica... En realidad la preparación de maestros se hace a espaldas del sistema educativo en el cual van a trabajar.

Hay que reformular el modelo académico para la formación de maestros: en vez de enfatizar en la didáctica (como técnica de transmisión de saberes) hacerlo en la epistemología de la ciencia (como exploración de los mecanismos de construcción de conocimientos), para lograr el paso de una “pedagogía de la enseñanza” a una “pedagogía del aprendizaje”. Así el papel del maestro se desplaza de una labor de comunicación de informaciones a una de desarrollo de lenguajes que permitan acceder a la información de maneras diferenciadas. Ello obliga, también, a cambiar los sistemas de evaluación: de la estandarizada de preguntas-respuestas a la de aprendizaje en perspectiva científica, la de problemas-opciones. Por eso el maestro debe tener una formación sólida en áreas, o mejor, campos de investigación y práctica, hasta ahora reservados a otras disciplinas: teorías de la comunicación, semiología y aprendizaje, creatividad y expresión.

Pero obviamente, además de competente en el campo de la pedagogía (para lo que se va a dedicar sobre todo las primeras etapas de su proceso formativo), el maestro tiene que serlo también en el campo de una disciplina científica (el “énfasis” elegido en su proceso formativo). La comprensión de las dimensiones histórica, epistemológica y social de esta disciplina de énfasis multiplica las posibilidades de tematizarla de modo significativo para sus futuros estudiantes: la enseñabilidad, que depende de la posibilidad de que los saberes tengan sentido para los alumnos, depende también de muchos otros factores. Aquí es fundamental reconocer las posibilidades resultantes de la apropiación crítica de las nuevas herramientas de la tecnología y la informática.

3. Formación en práctica socio-educativa e investigación

Esta área/campo de formación se orienta hacia la reflexión crítica y la búsqueda de explicaciones y soluciones a problemas sentidos por una comunidad; por ello, la práctica está ligada a la investigación, ya que desde la perspectiva de la teoría crítica, la práctica es un proceso constructivo y reconstructivo desde el cual se buscan alternativas de cambio y solución de necesidades. Esta área busca abrir espacios donde se produzcan acciones que posibiliten la construcción de otras formas de ver, pensar y actuar en la comunidad y la escuela, confrontando la realidad con el discurso teórico para caracterizar el contexto comunitario y social donde se realizan las prácticas, fomentando una actitud crítica y de reflexión sobre la actividad pedagógica y generando proyectos que contribuyan a la solución de problemas concretos de la comunidad.

Por eso se busca:

a) Generar experiencias de investigación pertinentes para el ejercicio profesional cotidiano, de modo que investigar no sea incompatible con el ejercicio docente, pues desarrollar modelos de investigación cualitativa y ejercitar en ellos a los futuros maestros, contribuye a la dinamización de cambios en el sistema escolar. De ahí el trabajo por proyectos pedagógicos investigativos y la adopción de una metodología de trabajo como la praxeología pedagógica. b) Se busca, además, introducir al estudiante en los modelos y enfoques de la investigación en el aula, para permitirle abrir un espacio a la investigación desde el lugar y con las personas que pueden proyectar los procesos investigativos, de forma que se concreten en investigaciones reales. c) Además se pretende permitirle establecer una reflexión sobre la práctica docente, establecer diálogos de aprendizajes con los estudiantes y sistematizar procesos académicos.

Pero además es necesario, en este modelo formativo, promover un sistema estructurado de

práctica social y pedagógica que permita desarrollar las relaciones con la realidad educativa del país y poner a prueba los conocimientos teóricos. Esto implica una mayor articulación entre la Facultad de Educación y los otros niveles del sistema educativo (y no solo con los eventos puntuales de prácticas académicas aisladas).

Con la práctica social y profesional, a lo largo de todo el proceso formativo, se constituye un proceso de acercamiento a la realidad del país con el fin de relacionar, lógicamente en diferentes niveles y de modo vivencial, a estudiantes y docentes con la problemática de las comunidades menos favorecidas y evidenciar y fortalecer su compromiso social. Ello permite avanzar hacia el cierre de la brecha existente entre Universidad y sector productivo, de modo menos formal y más cercano al conocimiento de la realidad y a la construcción de un pensamiento social e investigativo.

Epílogo

Los nuevos tiempos, el cambio de época, exigen del maestro nuevas funciones. Ya no es argumento la característica de "no salir de la escuela" para evitar en la formación del mismo los componentes de práctica, subjetividad y pensamiento necesarios para que los formandos adquieran competencias y también dominen así la capacidad de formar en competencias a sus futuros estudiantes. Aprender de la práctica, establecer y mantener relaciones interpersonales duraderas, percepción de los afectos, sensibilidad social, explicitación de supuestos y confrontación de los mismos, trabajo en equipo, convertir la acción cotidiana en fuente de conocimiento y control racional de su comportamiento social, son sólo algunas de esas nuevas competencias. Los maestros han de adquirirlas en la formación; es la base para facilitarlas en los sujetos a quienes ellos formen.

Referencias Bibliográficas

¹ Cfr. Informe Delors. «La educación encierra un tesoro». Unesco 1997

² Cfr. DAVINI, Maria Cristina. **La formación de docentes en cuestión: política y pedagogía**. Paidós: Buenos Aires, 1995

³ La praxeología sería, entonces, un lógos sobre la praxis; pero un "lógos" que no busca teorizar sobre lo que las cosas sean con independencia de nuestra "praxis", sino solamente analizar los actos que la integran, los cuales son hechos primordiales dotados de una verdad simple. Por eso mismo, la praxis tiene un carácter primordial y está henchida de "verdad primera". La praxeología se distancia así de todas las filosofías que presuponen una contraposición entre teoría y praxis.

⁴ Praxis ("acción", palabra de origen griego que se remonta al verbo *prattein*, actuar) se utiliza en el pensamiento actual como expresión opuesta a teoría. Significa, entonces, "un tipo de acción o actividad que, a diferencia de la actividad teórica, es intrínsecamente transformadora de la realidad exterior al sujeto sobre todo, pero también (en un sentido más próximo a la filosofía clásica) transformadora del propio sujeto. La noción de praxis hace así referencia también a la política y a la ética" (M. Quintanilla (edit.). **Diccionario de filosofía contemporáneo**. Sígueme : Salamanca, 1979. Pág. 38)⁹

5. W. Carr. **Una teoría para la educación**. Madrid: Morata, 1996, pag . 56

6. S. Kemmis. "La teoría de la práctica educativa". Prólogo al libro de W. Carr, o.c. p. 34