

Revista Aulabierta

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

Nº1

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



3

EQUIPO ORGANIZADOR	4
INTRODUCCIÓN	5
POLÍTICAS PÚBLICAS Y LOS DESAFÍOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE, POR CARLOS EUGENIO BECA	6
CÓMO ENTENDER EL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI? SER PEDAGOGO MÁS QUE ASIGNATURISTA, POR PABLO CASTILLO	17
LA CONSTRUCCION DE UNA CARRERA PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE TAREA PENDIENTE Y DESAFIO INELUDIBLE, POR ALFONSO GODOY	30
FOTOS ENCUENTRO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA 8 Y 9 DE SEPTIEMBRE DE 2010	36
“CUESTIÓN DOCENTE” Y ANUNCIOS DE REFORMA, POR JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO	38
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: ¿HACER LO QUE SE PUEDE O LO QUE SE DEBE?, POR ERIK SARIEGO.....	47
POLÍTICAS INFORMALES Y FORMALES DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN LA ÚLTIMA DÉCADA, POR ERNESTO SCHIEFELBEIN	54
INSTITUCIONALIDAD Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: LA AGENDA DEL PRESENTE, POR CRISTIAN COX	67
COMENTARIOS Y CONTACTO	77



El Equipo Organizador de la Revista, es compuesto por estudiantes de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

DIRECTOR: Rodrigo Contalva Muñoz. Pedagogía en Historia

COORDINADOR GENERAL: Dángelo Luna. Pedagogía en Historia

COMISIÓN EDITORA

Elizabeth Donoso. Encargada de Unidad de Formación Inicial PUCV

Monserrat Polanco. Coordinadora Educación Media PUCV

Rodrigo Contalva. Historia PUCV

Dángelo Luna. Historia PUCV

Esta Revista comenzó su impresión el mes de marzo de 2011.
Su versión electrónica, comenzó a difundirse en abril de 2011.



PABLO CASTILLO ARMIJO
Master en Educación c/m Curriculum
Académico adjunto Escuela de Pedagogía PUCV.
Magister © Dep. Políticas Educativas y Gestión Escolar U. Barcelona
Correo electrónico: pablo.castillo.armijo@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo reflexivo-documentado pone de manifiesto la necesidad de un cambio y mejora de lo que entendemos por el concepto escuela y su actual tensión sobre el conocimiento que entrega. Responsabilidad compartida no solo por los profesores al interior de sus aulas, sino como propuesta comunitaria de construir conocimientos a partir del diálogo, la reflexión y la colaboración entre los diversos actores que construyen en la idea de educación, que trasciende lo meramente escolar y se posiciona como oportunidad de resignificar las actuaciones de una sociedad cada vez más compleja y heterogénea.

Merece importante atención al “mea culpa” que se realiza a la formación inicial docente, manifestado en la lucha subjetiva que se establece entre las Escuelas de Pedagogía y los Institutos Disciplinarios, por el dominio de sus contenidos, y como a su vez se desaprovechan algunas instancias de formación práctica asignaturizándolas, alejándolas de la vivenciada de aprender sobre la experiencia real de ser profesor.

El valor de la indagación y reflexión desde lo cotidiano, desde las prácticas pedagógicas en los centros escolares, en una nueva disposición por parte de quien pretende ser profesor y profesora, surgen como ideas fuerzas para seguir investigando.

Palabras claves: Conocimiento – Escuela – Formación Inicial Docente – Práctica pedagógica



1. La escuela que transmite conocimiento

El proceso de transitar desde lo simple a lo complejo ¹³, de lo homogéneo a lo heterogéneo, es urgente en una sociedad cada vez más intercultural y con necesidades emergentes como el diálogo, el respeto, la fraternidad y la democracia. En este nuevo contexto es que nos planteamos interrogantes tan valederas como si ¿nuestra “escuela formal” será capaz de enfrentarse ante estos nuevos retos?, ¿De qué manera están siendo preparados las profesoras y profesores para enfrentar la diversidad y las incertidumbres de una sociedad en constante transformación?

Una escuela que solo “transmite contenidos”, ha institucionalizado las diferencias al establecer la competencia como ley de las relaciones entre los miembros y estamentos que integran la escuela, generándose problemas que nos tensionan y que muchas veces nos paralizan; como cuando los Jefes Técnico Pedagógicos piden las planificaciones del año, sin dejarnos siquiera saber cómo son y cómo piensan los alumnos y alumnas que tendremos para ese período escolar. Aquella imposición técnica-administrativa genera competencias y malos entendidos entre profesores, no dejándoles espacio para que emerjan otros tipos de saberes, informados por su experiencia o la indagación de sus propias prácticas pedagógicas.

Este modelo, herencia de siglos pasados, es doblemente hostil e impositivo, ya que, en primer lugar, fue elaborado hace mucho tiempo en un contexto histórico diferente al presente, y lo peor es que rara vez se cuestiona este hecho fundante. Por otro lado, se inspira en una sola concepción de la naturaleza humana, la de la dimensión intelectual del ser, (instrumental-racionalista), dejando a un lado las otras dimensiones que conforman a un ser armónico, como la inteligencia emocional, o la recreación de su realidad a partir de manifestaciones libremente creadoras.

La situación anterior, condiciona las actuaciones de estudiantes y docentes, que encontrarán como natural que aprender es sinónimo de “jugar el juego” (*play the game*), adaptándose a modelos, a programas y métodos propuestos como prolongación de referencias comunes, de estructuras que perpetúen a culturas nacionales, establecidas de facto como verdades irrefutables. Los que están dentro de la dinámica del juego, están esperando no salirse de las normas y reglas, que les permitan avanzar sumisamente, aunque exitosamente en la competición escolar; estos se convierten en los dueños del sistema y los programadores del juego, a través del juego de los “fracasos escolares” y eliminaciones. Aquellos cuya personalidad se forma y se arman por otras vías, quedan marginados (*game over*).

¹³ Morin, E (1999) Señala la necesidad que tiene la educación de promover una “inteligencia general”, apta para entender una sociedad inserta en el nuevo paradigma de complejidad. Esta referida a la unión entre la unidad y la multiplicidad, es decir, en cada acción humana se esconde un conocimiento complejo, solo explicable a partir del conocimiento del contexto, lo global y lo multi-dimensional. Ya no se aspira a conocer las certezas, sino a vivir y convivir en la constante incerteza, que no es mala ni buena, solo es.

“El conocimiento y la autoridad en los currículos escolares están organizados no para eliminar las diferencias sino para regularlas mediante divisiones de trabajo social y cultural. Las diferencias de clase, raza y género son ignoradas en los currículos escolares a los imperativos de la historia y la cultura que son lineales y uniformes”. (Giroux, 1997, pág.107)

La escuela que transmite conocimientos sigue en el juego de los desequilibrios, las tensiones y los fracasos y sigue alimentando, las desigualdades de nuestra sociedad.

El conocimiento en nuestra escuela tal como lo planteó Paulo Freire en la década de los 70`s, se transmite bajo una perspectiva bancaria, donde se percibe el conocimiento como constituido por datos, hechos comprobables e informaciones, que los profesores simplemente deben transmitir al alumno; el conocimiento se confunde con un acto de depósito bancario. El conocimiento, así pensado y practicado diariamente, es algo que existe fuera e independientemente de los participantes del acto pedagógico, desligado totalmente de la vida cotidiana de los estudiantes y este sería uno de los grandes problemas de nuestra realidad educativa actual, la forma de transmitir el conocimiento, la falta de análisis crítico frente a la construcción y selección del mismo a esta situación, y como ya dijimos su desvinculación con la vida cotidiana de los estudiantes:

“estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica. Esta actitud crítica es precisamente lo que no genera la «educación bancaria». Por el contrario, lo que ésta procura fundamentalmente es eliminar nuestra curiosidad, nuestro espíritu inquisitivo y nuestra creatividad”. (Freire, 1990, pág.29).

Ahora, este conocimiento tiene formas de ser transmitido, según Apple (1986), el conocimiento en la escuela se constituye por los textos escolares que están diseñados de acuerdo a los programas generales, y por medio de las prácticas que realizan tanto docentes como alumnos. Los docentes por lo tanto combinan su práctica con el trabajo de los textos que constituye el 75 % del tiempo de la clase, y los contenidos a los que ellos hacen referencias.

En el caso de los textos escolares, además de traer el libro del alumno (a) traen el libro del profesor, por lo tanto, norman su trabajo y el profesor puede convertirse fácilmente en un ejecutor de estos textos, aunque como se planteó antes, se mezcla este trabajo con las interpretaciones que le da el profesor al conocimiento que va entregando.

Es sabido que los textos escolares contienen y determinan los planes y programas vigentes, ya que se basan para su construcción en los contenidos mínimos obligatorios (CMO) “Oficiales”; el currículum también se define a partir de los textos estandarizados para cada nivel o grado específico y con ejercicios aprobados por docentes y especialistas en educación, además que todas las editoriales, aparte de tomar decisiones basadas en disputas políticas y necesidades

del estado, deben ser revisadas por la comisión del Ministerio de Educación antes de su publicación.

De este modo el conjunto de conocimientos de los textos no es neutro, si no que responde a un sistema de selección que entrega un saber recortado, fragmentado y escogido para determinados fines;

“Los textos establecen las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas y definen la auténtica cultura de élite, legitiman lo que debe transmitirse” (Apple, 1986, pág.39)

Los contenidos definen lo que es válido de ser conocido, hacen un recorte de la realidad que es resultado de relaciones institucionales de grupos que detentan el poder, y que deciden lo que la escuela debe transmitir. Por lo tanto, el conocimiento se selecciona, y a la vez estos contenidos seleccionados adquieren una perspectiva de verdad, de universalidad y, por ende, se nos olvida que podemos cuestionarlos. Este saber propugna ser entregado sin cuestionamientos, busca que tanto profesorado como estudiante acepten el modelo de sociedad implícito en el texto. Cuando sucede esto se está desmovilizando una mirada crítica de la sociedad, ya que, si los conocimientos se están presentado como “la verdad”, se está enseñando para el conformismo y la aceptación, y se deja de pensar y develar que en esta selección intervienen grupos de intereses que ocultan información relevante que nos pudiesen incluso hacernos cuestionar conceptos como la cultura, el saber y el poder, poniendo en peligro sus hegemonías.

Por otra parte los profesores mediante sus prácticas aparte de regirse por los libros hacen su reinterpretación de los mismos, también seleccionan contenidos del texto o lo interpretan según sus sesgos y creencias, presentando de esta forma una sola visión del mundo, la del profesor, ya que el profesor es el que transmite el conocimiento válido, el que tiene la razón y el único con la capacidad de transmitir conocimientos en la escuela (visión tradicional-positivista), situación aprendida de forma vicaria como estudiante y reforzada en su formación inicial docente, desvalorizando en muchas ocasiones, la capacidad del estudiante para generar conocimiento, así como sus experiencias previas en actos tan cotidianos en el aula como el de no dar espacios para la expresión de los alumnos, no darles la palabra, despreciar el conocimiento que adquieren fuera de la escuela, denostar sus opiniones o puntos de vista.

Este conocimiento que se da en la escuela, se juega en una lógica de exclusión, el conocimiento se basa en una cultura dominante, en una cultura homogénea, blanca, europeizante, heterosexual y masculina, se expresa en el lenguaje de esa cultura, se transmite a través del código cultural dominante, que para los estudiantes que pertenecen a éste es muy fácil de entender, mientras que los estudiantes de la cultura dominada ven este lenguaje como algo raro, ajeno y extraño a su realidad, es así como los niños de clases dominadas ven constantemente

desvalorizada su cultura, sin mencionar a estudiantes pertenecientes a étnias o inmigrados de países vecinos.

Los textos escolares presentan una sociedad irreal, en cuanto a la eliminación de lo cotidiano y de las vivencias de los educandos, además el saber es dirigido y amoldado a través de las prácticas educativas normadas por una institución jerarquizada, que vigila y castiga como forma habitual de entender el acto educativo;

“Inscríbele en el corazón de la práctica de enseñanza una relación de vigilancia, definida y reseñada no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente, y que multiplica su eficacia” (Foucault; 1976, pág.181)

Ahora este modelo de sociedad que juega en la lógica de la exclusión y que desvaloriza la cultura de los jóvenes, tiene relación con el modelo económico imperante. Modelo socioeconómico¹⁴ que atraviesa todas las dimensiones sociales y culturales promoviendo el instrumentalismo, la motivación del éxito rápido, el individualismo como base de la interacción humana, promoviendo una actitud de ganar a toda costa.

Si observamos las estructuras de los textos escolares chilenos, por ejemplo, podemos ver que se encuentran divididos en múltiples unidades temáticas con su guía correspondiente de ejercicios o cuestionarios, de esta forma se privilegia un trabajo sistemático y mecánico, por parte de los estudiantes, más que propiciar actividades intelectuales cognitivas superiores, como el análisis y la crítica argumentada.

Por otro lado, en el tema de los contenidos es importante poner atención a la forma en cómo se presentan. Los contenidos son presentados en forma fragmentaria, y a través de pequeños trozos que además se encuentran entrecortados, y en algunas editoriales cada vez es más común, presentar las diferentes unidades en forma de “página Web”, con una escasa profundización en los contenidos y en su reflexión, todo es rápido, desechable y disociado.

Frente a esto cabe reflexionar ¿con que fin o intención se presentan los contenidos de esta forma? ¿Qué contenidos se consideran como válidos de incluir? ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para nuestra sociedad y que se expresa en los textos escolares?

No nos cabe más que plantear que el tipo de sujeto que se espera para nuestra sociedad es un sujeto competitivo que sirva y sea útil para el modelo neoliberal, que responda a una cultura homogénea, blanca, heterosexual, que sus conocimientos estén contruidos en base a una gama variada de temas, pero que no maneje ninguno en profundidad. De esta forma, podrá aplicarlos en forma mecanicista cuando los necesite, pero no en forma reflexiva.

¹⁴ Bauman, S. (2007) En su texto “Los retos de la educación en la modernidad líquida” describe el resultado de este modelo socio-económico que identifica el placer y la felicidad, con la idea del “consumir y desechar”, como la nueva lógica que moldea nuevas relaciones con el tiempo, el conocimiento y las relaciones entre las personas. Bauman lo resume con el concepto de Modernidad líquida, caracterizada por la impaciencia, posesiones como productos, conocimiento como una mercancía, descompromiso social y temor a lo incierto del mundo “plástico”.



Todas estas tendencias son promovidas por un modelo económico, que en este momento maneja la educación. Estos son los tipos de sujetos que formaran parte de nuestra sociedad en el futuro, y que en muchos casos si los profesores, formadores de profesores y profesionales en formación de la carreras de pedagogía no hacemos un análisis más exhaustivo de la actual situación, seguiremos contribuyendo al status quo que nos aliena y muchas veces nos deshumaniza.

2. Formación Docente Inicial, el peso de la tradición

Bajo el análisis contextual que subyace al sistema escolar, cabe la pregunta ya a estas alturas ingenua de ¿Cómo de forman los futuros profesores, en cuanto al conocimiento que adoptan, adaptan o transforman?

Nuestra experiencia profesional y como “pasante” en la Universidad, es que existe una clara desvalorización de lo que conforma la vivencia práctica de ser profesor, en desmedro del conocimiento puramente academicista que se eleva a condición de verdad. Esta situación es evidente para las carreras de educación media, donde el peso de la disciplina es aplastante en relación a como se construyen las percepciones en torno a la pedagogía, que es sentida como secundaria, accesible de “pasar” y que en general son sólo discursos que poco sirven para la práctica real de ser profesor.

La situación de agrava mucho más al constatar que cada vez más los procesos de prácticas inicial, intermedia y final se transforman en otras asignaturas, donde el profesional en formación reproduce aquellos juegos aprendidos en la “escuela tradicional” donde lo importante es aprobar y dejar tranquilo al profesor de turno. La experiencia única de estar en la escuela real, es desaprovechada ya que será remplazada por la elaboración de complicados set de lecturas y sus consecuentes informes y la construcción de portafolios con muestras de su “desempeño docente” que les quitan el tiempo de implicarse auténticamente en la vivencia de comenzar a reconstruirse como docente, y digo reconstruirse ya que deberá dejar atrás los estereotipos, juicios y prejuicios de lo que ha sido hasta ese momento su relación con la figura o rol de un profesor modelo, que todos cargamos para bien o para mal, y que curiosamente la formación inicial en la universidad, poco o nada ha mellado esas ideas preconcebidas de su “profesor modelo”.

Lo evidente es que la formación inicial para adoptar y reproducir está muy bien encaminada, y suplirá con creces las exigencias de nuestro sistema educativo que lo que menos busca es la transformación de las realidades socio-culturales y económicas. Bajo aquella situación solo hay que favorecer la competencia, el individualismo y una pseudo-profesionalidad que solo se logra con más retribuciones económicas (incentivos les llama el Banco Mundial y la OCDE; 2005).

Por lógica, la formación inicial para transformar y valorizar la experiencia real en la escuela es menos evidente, pero representa una oportunidad cierta de comenzar a revertir la situación de mejora y cambio de la escuela, y mejora y cambio de nuestra profesión docente. Algunas ideas para avanzar están ligadas al trabajo colaborativo y reflexivo entre académicos, estudiantes y actores del sistema educativo, a partir de la investigación en y desde los propios centros educativos (Imbernon; 1994), como forma de responder en el continuo hacer-reflexivo, a la labor de ser profesor en la constante incertidumbre. En el fondo es revalorar nuestra profesión desde una nueva construcción del conocimiento pedagógico, desde las experiencias cotidianas, con nuestros lenguajes y apoyados en nuestros juicios expertos.

Hasta ahora hemos dejado que otros hablen por nosotros, es hora de que volvamos a las aulas, con la idea de re-leernos y re-encontrarnos, y no lo digo en forma retórico, sino que con una convicción investigativa e indagativa, donde la comprensión e interpretación de los múltiples fenómenos educativos se transformen en partes importantes de nuestras competencias a desarrollar en la universidad. Para ello deberemos re-crear nuestros currículums, evaluaciones y metodologías de enseñanza y sobre todo nuestras concepciones sobre lo que entendemos por educación e institución escuela. Yo ya he dejado de creer en la "escuela" como construcción social moderna, sin embargo, creo más que nunca en la educación como forma de liberación, cambio y mejora.

Como compatibilizar estos sentir-es y pensar-es, puede ser una hermosa tarea que emprendan en conjunto las escuelas de pedagogía junto a los institutos disciplinares, donde se comience por cuestionar el conocimiento reproducido y se comience a fomentar la idea de crear nuestro propio conocimiento. Recordemos que dentro de las funciones que se le exigen a las universidades, está la investigación, la docencia y la innovación... ¿Cuál es la autoevaluación que podemos realizar en conjunto y revertir la situación?

3. Construyendo puentes para una comunidad dialógica

Partimos de la convicción, de que no existen recetas que puedan solucionar todos los problemas o conflictos del ámbito educativo, ya que cada uno de ellos conforma una realidad en sí misma, cada escuela es una comunidad con diferentes interacciones y contextos sociales que la determinan en mayor o menor medida, dependiendo de la capacidad de apertura que tenga dicha institución, por lo tanto nuestra propuesta se constituye a partir de reconocer esta realidad, para que emerja desde allí una nueva comunidad que resignifique constantemente, tanto sus prácticas educativas como las interacciones de sus sujetos participantes, incluidos los procesos de prácticas e investigación que puedan surgir cuando las universidades se animen a confiar en los profesores y sus conocimientos obtenidos en la práctica-reflexionada.



Sin embargo, creemos conveniente recalcar ciertas reflexiones, que debiesen llevarse a la práctica en toda comunidad que desee aprender.

No debemos desconocer que la función social y educativa que cumple el profesor dentro de las aulas, todavía le da la gran posibilidad de ser uno de los puntales de las transformaciones críticas del actual sistema educativo, ya que la autonomía que aún conserva para reconstruir la realidad junto con sus alumnos es una muestra del poder de autonomía que posee, y que le permitiría revelarse a los procesos antidemocráticos que caracterizan a la escuela actual,

“Es importante tener en cuenta, sin embargo, que en la escuela no sólo se dan procesos de reproducción, de relaciones sociales y de poder; se dan además procesos de resistencia y de lucha, así como de apropiación de la cultura, que son parte esencial de la trama social cotidiana” (Rockwell, 1995, pág.56)

Estos procesos de resistencia y de lucha son la brecha que abren la encrucijada educativa que hemos descrito anteriormente, como diría Freire, se abre el camino de una pedagogía de la oportunidad y la esperanza, en los cuales los diferentes actores se involucren en procesos críticos y emancipatorios de la realidad establecida, comenzando a emerger como seres autónomos y recreadores de su vida cotidiana;

“En este sentido, la pedagogía que defendemos, concebida en un área significativa del tercer mundo, es en sí misma pedagógica utópica. Por esta misma razón está llena de esperanza, pues por ser utópica no es sólo idealista o poco práctica, sino más bien acometer la denuncia y la anunciación. Nuestra pedagogía no puede prescindir de una concepción del hombre y del mundo” (Freire, 1990, pág.77)

Para que este proceso de emancipación comience a generarse, debemos partir criticando nuestras propias prácticas pedagógicas, situación que requiere de voluntad de compromiso, y sobre todo de un trabajo como comunidad que aprende. Por ejemplo, se puede llevar a cabo dentro del consejo de profesores un ejercicio de discusión en grupo sobre las distintas formas de enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje, destacando sus mayores aciertos y a la vez reconociendo sus mayores fracasos, para que emerjan desde allí más que soluciones reflexionadas, una propuesta educativa creativa e innovadora que resista a la “institución escuela”, que sólo enseña contenidos y que ve a sus alumnos sólo como objetos.

Desde esta mirada crítica a las propias prácticas debe configurarse una autonomía, que reconociendo que es inherente al trabajo profesional del profesor en forma histórica, debe resignificarse a favor del principal agente del proceso educativo, es decir el estudiante, el cual actuará como sujeto activo del conocimiento, reconociendo en él por lo tanto que es fuente de experiencias y significados que tienen que ser asumidos en la escuela.

Es en este proceso crítico en donde debemos comenzar como educadores a cuestionar la forma que ha tenido el conocimiento en la escuela, y a develar los procesos de dominación y poder anteriormente descritos, que intervienen en esta concepción de conocimiento, para comenzar a transformar esta visión.

El conocimiento a nuestro entender, y basándonos en los postulados fenomenológicos de Schutz (1972), tiene relación con una construcción personal, subjetiva a partir de la auto-interpretación de las vivencias personales que son clasificadas en nuestros esquemas disponibles para interpretar la realidad, y así otorgarle un significado. Además, es una construcción negociada socialmente.

En este sentido la construcción de todo conocimiento nos pone frente a la reflexión de que el aprender implica una elaboración personal de un saber, también reconoce el carácter subjetivo de este fenómeno, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. De esta forma, el aprendizaje se convierte en un proceso de indagación constante, utilizando la reflexión crítica como el mejor filtro para significar y nombrar al mundo, a partir del lenguaje y del diálogo.

Es así como Paulo Freire, al plantear su proceso de alfabetización vivencia la experiencia de ser enseñante y enseñado a la vez, descubre que detrás de cada experiencia, de cada dialogo educativo hay un "otro", y ese "otro" es único e irreplicable, con un contexto real que se devela ante sus ojos (sentimientos, saberes, lenguajes) y es así que para alcanzar la plenitud de su tarea educativa necesita el diálogo, la comunicación real entre dos seres que en contacto son capaces de crear algo distinto y novedoso que antes no existía.

Precisamente el tema de la dialogicidad de la educación que propone, como método investigativo de aproximación a la realidad del otro, nace a partir de la experiencia y la práctica, a partir del trabajo, del contexto del mundo social y cultural donde manifestamos toda nuestra humanidad o deshumanidad;

... "la práctica educativa no tiene lugar jamás en el vacío, sino en el contexto real, histórico, económico, político y no necesariamente idéntico a ningún otro contexto" (Freire, 1990, pág.37)

Para llegar a la "acción dialógica", caracterizada por la colaboración, se debe soñar juntos que otro mundo es posible, se debe ser capaz de auto-reconocerse como seres inacabados y en construcción. Esta relación "dialógica" no debe buscar una posición de dominio tradicional entre educador y educando, sino una comunicación junto al estudiante, transformándose en una acción política, solidaria, no impersonal sino en comunión. En la medida que el acto educativo es acción de educandos y educadores, es acción creativa.



De la misma manera Chomsky (en Otero, 2005), manifiesta como la capacidad generativa del lenguaje que poseen los sujetos, son expresión de pensamientos y sentimientos, por lo que se hace urgente develar las palabras con todo su significado, ya la relación dialógica pasa a constituirse en un medio válido para descubrir y luego interpretar a otro, que pasa siempre a ser mi igual.

Tanto Freire como Chomsky coincidirán en la existencia de una gramática universal, de un lenguaje cuyos valores deben fijarse a partir de la experiencia;

“la adquisición del lenguaje, desde esta perspectiva, es un proceso por medio del cual la experiencia determina los valores de los parámetros en un sistema fijo como el de la gramática universal” (Chomsky, 1981, pág.206)

El proceso educativo, como todo acto dialógico, posibilitará a la estructuración del lenguaje, siendo un acto socializador fundamental en la adquisición de conceptos que el hablante requiere para moverse en plenitud por el mundo de las ideas. Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el estudiante entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta, en este sentido podemos recordar lo planteado por Schutz, quien nos manifiesta que sólo es significativo lo experienciado, lo vivenciado con anterioridad. Por lo tanto, la propia experiencia del alumno (a) debe volverse el centro del acto pedagógico para relacionarla con los contenidos escolares, y además para conocer los temas que les interesan. ¿Y cómo es capaz de comunicar esos aprendizajes sin lenguaje?

Para esto el conocimiento se debe convertir en una construcción dialógica entre profesor y alumno, como planteaba Freire, el conocer implica intercomunicación, una intersubjetividad, y es a través de esa comunicación que podemos construir juntos, un conocimiento del mundo.

Nosotros como profesores debemos darnos cuenta que los conocimientos no se construyen verticalmente, sino que tienen que darse en una relación de horizontalidad, reconociendo que tanto profesor y estudiantes pueden crear juntos un conocimiento del mundo, siguiendo a Freire en esa comprensión puede emerger un profesor – alumno junto con un alumno-profesor, es decir que ambos tengan la capacidad tanto de enseñar como de aprender en una relación de comunión que potencie la confianza mutua, generando una resignificación sustancial revolucionaria de lo que ha sido el conocimiento en la escuela, del aprendizaje y del lenguaje.

Como ya hemos planteado, el conocimiento se construye en un acto dialógico entre profesor y estudiante, a partir de las experiencias de estos últimos, por ejemplo tenemos el caso de que los alumnos actualmente se encuentran más preparados y capacitados en las tecnologías de la información, con lo cual podrían contribuir desde lo que saben a enseñarle a los propios profesores diferentes técnicas y aplicaciones de las tecnologías, y en este caso se estaría transformando en un alumno- profesor, en un “nadie se educa solo” vivenciado.

Con respecto a otras formas de abordar el conocimiento en el aula, no debemos desconocer que los textos existen y seguirán existiendo como uno de los apoyos más recurrentes utilizados por el profesor (a) y alumnos (as) en el aula, como ya mencionamos críticamente en nuestra exposición.

Los textos como una forma de entregar conocimiento deberían ser tratados desde una perspectiva crítica, frente a la cual se le dé la posibilidad al alumno de cuestionar y reflexionar críticamente ante el contenido que poseen estos. Se requiere que se brinde los espacios para tal efecto, como la libre disposición de otros textos que aborden la problemática del conocimiento en profundidad, y que incluso entreguen claramente una postura respecto a los mismos. En este mismo sentido la formación inicial docente debe replantearse y favorecer relaciones que favorezcan las autonomías y reflexiones de los futuros profesores y profesoras, ya que peligrosamente los centros de formadores cada vez se parecen a esa “escuelas reproductoras de conocimiento”, que muchas veces critican, pero que pocas veces proponen alternativas comprometidas de investigación y mejora.

4. A modo de conclusión

El análisis reflexivo de nuestras actuaciones como profesores se comienzan a configurar con la vivencia de ser estudiante, las cuales arrastramos mucho más allá de nuestro paso por un centro de formación pedagógica, situación que mantiene el *statu quo* en el sistema educativo diseñado para unos fines específicos que sirvieron en sus tiempos (orden, disciplina, homogeneidad, traspaso de identidad cultural y reproducción social de las desigualdades), pero que hoy se contradicen en una sociedad en contante flujo de movimientos migratorios, que tiende a lo diverso, y donde el paradigma de la complejidad ha reemplazado a aquella visión lineal y simple de entender el mundo, y donde la formación entregada para ser profesor y profesora se tensiona y conflictúa, lo cual es el primer paso para su re-construcción.

Las formas de entender el conocimiento, es un aspecto clave para comenzar a resignificar nuestras prácticas como formador de formadores y las actuaciones que estos tengan al interior de sus microcosmos escolares. El transitar hacia una epistemología donde el conocimiento se reconozca como construido socialmente, creemos y esperamos sea un primer paso de la transformación definitiva de la “idea escuela”, poniendo a los estudiantes y sus intereses en el centro del proceso educativo.

Necesitamos concienciar que los principios democráticos y ciudadanos que propugnamos con vehemencia en cualquier discurso políticamente correctos se constituyan en los referentes del “decir y el hacer” en los actos políticos pedagógicos cotidianos, ya que al permitirle al estudiante construir su conocimiento a través de un acto dialógico con todos los actores del sistema educativo, estaremos ejerciendo y practicando la democracia en el aula, entendida esta como lo



plantea Dewey como una forma de convivencia social, y como una manera de facilitar la comunicación de experiencias conjuntas, facilitándose la praxis del concepto que irradie al conjunto de la comunidad educativa y de la sociedad. Es así como la educación se pone al servicio de la democracia, siempre y cuando el educador conciba una construcción social del conocimiento y no una reproducción de este.

Chomsky reflexiona planteándonos una tremenda pregunta a “saber”; “¿Qué es un orden social justo y decente?” ... Allí radica hoy la gran tarea que estamos llamados a ser los profesores y profesoras, resignificando la institución escuela, para que esta sea el lugar propicio de generación de conocimiento crítico, de espacios de encuentros y de inclusión, donde se respeten las diferencias individuales y se valore el trabajo colectivo.

El valor de la democracia es el valor del respeto a nuestra constitución humana, vital y social, que permitirá una real convivencia en un mundo diverso y complejo.

El tema del orden, del poder, de las instituciones que superan a los sujetos, de las desigualdades y demandas insatisfechas, nos dice que seguimos en la búsqueda y seguramente moriremos en la búsqueda, pero siempre queda la convicción que se puede ser mejor, y por eso se sigue en la lucha, en la esperanza y en la denuncia.

Ser más humano, es la invitación que proponen los diversos autores y textos “seleccionados intencionalmente” para generar esta reflexión-crítica. Los grandes descubrimientos del siglo XXI deberán ir por estos rumbos, reencontrándonos con un avance de humanidad aún mayor que el que hemos sido capaces de experimentar hasta hoy. Descubrir nuevas formas de comunicación y de relaciones más profundas y auténticas son el desafío para nuestra sociedad, y por ende para los sujetos que la componen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, Michael (1986), *Maestros y textos; Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*, México: UNAM.
- Bauman, Sygmunt (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Chomsky, Noam (2005): *Sobre Democracia y Educación (vol 1 y vol 2)* compilado por C.P. Otero. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, Michael (1976) *Los medios del buen encauzamiento*. En *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI
- Freire, Paulo (1990): *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós.
- Imbernon, Frances (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.
- Morin, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO
- Rockwell, Elsie (1995) *De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela*. En: *La escuela cotidiana*.
- E. Rockwell (coord.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Schütz, Alfred (1972) *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.

