

January 2005

Consideraciones críticas en torno a formación y profesionalidad docente

Cristhian James Díaz Meza, fsc.
Universidad de La Salle, feconomia@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Díaz Meza, fsc., C. J.. (2005). Consideraciones críticas en torno a formación y profesionalidad docente. *Actualidades Pedagógicas*, (46), 43-49.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Consideraciones críticas en torno a formación y profesionalidad docente

Cristhian James Díaz Meza, fsc*

RESUMEN

Este artículo presenta algunas reflexiones críticas sobre las concepciones tradicionales, a partir de las cuales, se han determinado las políticas referentes al desempeño, evaluación y profesionalidad docente en nuestro país. En primer término, se hace una mirada a los significados que subyacen a las propuestas de mejoramiento profesional, como estrategias para la normalización de la práctica docente, y la consiguiente legitimación de la imagen del maestro irreflexivo, dependiente e instrumental. En segundo término, se propone una concepción alternativa que resignifique la profesionalidad, a partir de la formación permanente como recurso para el empoderamiento del maestro como sujeto capaz de pensarse a sí mismo en el ejercicio de una práctica histórico-cultural.

Palabras clave: profesionalidad docente, políticas de estado, formación permanente, profesional reflexivo, intelectual transformativo, concepción alternativa.

ABSTRACT
DFC: 900-CB5@-GA 5B8 H957<9F : CFA 5H-CB

56GF57H

This article presents some critical reflections about traditional concepts, which determine the policies related to performance, evaluation and teachers' professionalism in our country. First of all, there is a look over the meanings which can be found in proposals for professional improvement, as strategies for teaching activity normalization, and the necessary legitimization of non-reflective, instrumental and dependent teachers' image. Second, it is suggested that an alternative concept make professionalism meaningful, through the permanent formation, as a resource for the teachers to think of themselves in the exercise of a historical-cultural teaching activity.

Key words: teacher's professionalism, state policies, permanent formation, reflective professional, transformative intellectual, alternative conception.

* Coordinador del Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo. Actualmente se desempeña como investigador y decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: feconomia@lasalle.edu.co
Fecha de recepción: 12 de mayo de 2005
Fecha de aprobación: 15 de abril de 2005

Formación docente

La formación docente es uno de los tópicos que ha suscitado mayor preocupación, reflexión y debate en el medio educativo de nuestro país en los últimos años. Tal atención ha surgido, en parte, de una idea comúnmente elaborada y generalizada por las políticas y acciones de Estado, que interpretan la actividad docente como una labor carente de las condiciones mínimas para garantizar el alcance de los denominados «estándares de calidad» educativa.

De aquí que los procesos que en cierta medida podrían garantizar que el ejercicio docente se presente como una tarea «eficaz, eficiente, y académicamente significativa», sean todos aquellos mecanismos y esfuerzos destinados a la mal llamada «actualización» y «capacitación docente», bajo el supuesto erróneo de que la calidad educativa deviene automáticamente si se logra atacar al generador de dichos males: la mala formación de los maestros.

Como correlato de esta percepción se crea una mirada «evaluadora» orientada a determinar, desafortunadamente, las falencias de una profesión que ha sido socialmente golpeada, con el fin de confirmar los vacíos y las deficiencias que son connaturales a sus expresiones como práctica social. La consiguiente afirmación, derivada de este tipo de mirada, promueve la idea de que es necesario «formar» a los docentes porque se «rajan» ante los más mínimos criterios considerados como estándares de calidad educativa.

De este modo, se piensa la formación docente como una «receta» capaz de remediar los males ocasionados por el ejercicio de la profesión; así, a pesar de las orientaciones enfocadas a la promoción de la flexibilidad y autonomía curricular, el maestro sigue permaneciendo como un consumidor de

teorías pedagógicas y como un práctico irreflexivo cuyo reconocimiento profesional tiene lugar fuera de sí, es decir, fuera de su propia acción profesional, legitimándose de esta manera, la muy diseminada creencia que indica que otros campos de saber, otras disciplinas, otros organismos de orden gubernamental, son las instancias llamadas a determinar el ser y el quehacer profesional del maestro.

Algunos autores han llamado la atención sobre el «creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula». Ideologías, acciones y políticas que se hallan destinadas a la «devaluación y deshabilitación del trabajo del profesor», y en este mismo sentido, a la desvalorización de su actividad y compromiso social como sujeto epistémico, es decir, como «intelectual transformativo» (Giroux, 1997).

Todas estas comprensiones buscan domeñar la actividad docente a un conjunto de lineamientos o políticas de estado que deslegitiman la autonomía para la regulación de la profesión, la configuración de entidades productoras de saber (agregaciones, academias, redes de maestros y comunidades para la innovación y la investigación pedagógica), la determinación de los procesos de formación de sus profesionales y, en general, el desarrollo y fomento de la profesión como aporte histórico-cultural al país.

Las políticas gubernamentales que centralizan su interés en el eficientismo pedagógico, y en el desarrollo de acciones encaminadas a la normalización de la práctica docente, y a la consiguiente legislación sobre su correcto funcionamiento, obstaculizan el reconocimiento de los significados y códigos culturales que se tejen en su interior, asignándole ahora un valor político

neutral que deshistoriza su constitución como práctica de saber. Al respecto indicará (Popkewitz, 1995), que: «las distinciones y categorías que subyacen a las prácticas educativas no son términos neutrales y descriptivos; la amalgama de acciones y prácticas discursivas se interpreta como un tipo particular de conocimiento históricamente elaborado en el que se inscriben ciertas formas de actuar, sentir, hablar y ver el mundo.»

En este horizonte, ¿dónde se sitúa el debate sobre la formación permanente de los docentes? ¿en el nivel de la preparación o actualización para el ejercicio instrumental de una enseñanza que concibe la calidad en términos de productos estandarizados? o ¿en el nivel de la consolidación y fortalecimiento de la profesionalidad para el desarrollo de un aporte social de impacto para el país? A continuación presentaremos algunas ideas que pueden ayudar a desbrozar estos interrogantes, y al mismo tiempo, a crear otros que permitan seguir debatiendo públicamente el sentido de la profesionalidad docente en nuestro contexto social.

: CFA 5F `D5F5 `F9A 98=5F Ž`
: CFA 5F `D5F5 `BCFA 5@=N5F

La presunción que subyace a la formulación de políticas de estado tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, se fundamenta en una sospecha, o desconfianza, por cierto habitual, que responsabiliza a los maestros del débil o insignificante papel que han desarrollado en su devenir histórico-profesional. Los bajos niveles de desempeño, corroborados por las distintas pruebas censales aplicadas a estudiantes de diferentes niveles escolares, aluden continuamente - desde una lectura simplista y parcializada - como causa fundamental de dichos resultados, el bajo perfil de los docentes que tienen a su cargo los desempeños y rendimientos de los jóvenes escolares evaluados.

La lectura acrítica de los resultados provenientes de tales pruebas - casi siempre el ejercicio de lectura más expandido en nuestro medio - vuelve a poner al maestro frente al paredón de las recriminaciones sociales, al responsabilizarle abierta y directamente del cataclismo académico que acontece en nuestras aulas. Sin embargo, las posturas reflexivas y críticas (Bustamante y Díaz, 2003; Martínez, *et al.*, 2003; Pérez, 1997), aún se hacen sentir, aunque en frecuencias diferentes y desde horizontes académicos desligados del pensar gubernamental, indicando que la mejor forma de leer el fenómeno educativo es desde un modelo interpretativo multifactorial, que lo comprenda desde una perspectiva integradora a partir de la cual sea posible visualizar una red de sujetos, acciones, políticas, contenidos, intencionalidades y mediaciones.

Desde este enfoque, los problemas connaturales a la acción educativa, escapan del modelo funcionalista y causalista, que presume tener la capacidad de determinar los responsables del estrago, y a la par, poseer la mágica y eficaz solución para el mismo. Así, el maestro deja de llevar la sobrecarga de responsabilidad social que siempre se le ha asignado, y comienza a hacer parte de una red de relaciones en la cual él es un agente más, con historia, con creencias, biografía, ideas, cultura, con fisuras en su ser, en su profesión y en su devenir como sujeto históricamente situado.

Pese a las voces divergentes que intentan contextualizar la complejidad de los problemas referentes al hecho educativo, las políticas de estado permanecen firmes en las consideraciones relativas al mejoramiento de la calidad. La estandarización de las competencias para el desempeño docente, y su consecuente medida a partir de pruebas exactamente diseñadas para tal fin, vuelven a colocar sobre el tapete la discusión sobre la autonomía y la autorregulación profesional.

Estos lineamientos niegan la configuración del estatuto profesional docente, determinando las funciones, los códigos, las operaciones, los rendimientos y las responsabilidades inherentes al ejercicio de la profesión. Basados en el mito de la inferioridad académica y cultural de los docentes, se proponen significados implícitos, relacionados con la formación como estrategia para remediar los malestares que aquejan a la educación, y para reformar la figura del maestro que ha sido sometida a una formación de baja calidad y a un pobre desempeño ocasionado por la incapacidad para pensar sobre sí mismo.

De esta forma se acude a un conjunto de políticas destinadas a la normalización para la conformación de subjetividades docentes, a partir de lo que Foucault (1987) denominaría «prácticas divisorias», es decir, aquellas prácticas cuya intencionalidad primordial es objetivar al sujeto a través de una división interior, o una división de los otros, que logre particularizar y diferenciar aquello que es bueno, de aquello que es malo, en este caso, aquello que es de calidad, de lo que no lo es.

La intención que subyace a este tipo de racionalidad es la sujeción del docente, y por tanto de su ejercicio profesional, a las normativas que discriminan los desempeños, midiéndolos estandarizadamente, y clasificándolos de acuerdo a códigos creados para lograr dicha clasificación. El reconocimiento histórico-social del ejercicio profesional de los maestros queda excluido de los procesos de normalización activados por políticas que conciben instrumentalmente el desempeño docente, y que creen tener la facultad para preestablecerlo, ejecutarlo y evaluarlo.

Este desconocimiento de los recorridos históricos que configuran las trayectorias biográficas de saber de los maestros, se alimenta continuamente de las corrientes

positivistas y mecanicistas, que con mayor resolución vierten sus intereses sobre el funcionamiento de dispositivos pedagógicos orientados por resultados o productos mensurables.

Sobre esto indicará Kincheloe (2001): «En la aceptación de un universo descontextualizado, característica del positivismo, del conductismo y del capitalismo desenfrenado, se halla implícita la creencia de la existencia del individuo fuera de la historia, comenzando en igualdad de condiciones en la carrera meritocrática por las recompensas sociales y económicas»

Esta falacia de normalización, ha sido reforzada por el ideal de una sociedad de bienestar (Popkewitz, 1995), que pretende de la noche a la mañana, sin reconocimiento de sus contingencias y recorridos históricos, remediar todo aquello que emerge en sus coordenadas presentes como problemáticas de acuciante resolución. Este sueño, deshistoriza las realidades y trayectorias de sentido que los docentes han construido en su trasegar como profesionales, sometiéndoles al ejercicio de prácticas irreflexivas cuya finalidad es la generación mecánica de productos y resultados, que previamente han sido avizorados por el sistema normalizador.

La normalización al interior de una política de estado que se muestra adepta al supuesto mejoramiento de la calidad de la educación, homogeniza las prácticas, descalifica los sujetos de saber que las propician, soslaya los contextos y contingencias de origen, proscribire los discursos de empoderamiento epistemológico, y desconoce la visibilidad política y social, que día a día gana terreno a través de la movilización pedagógica de los profesionales docentes.

Entendida de esta manera, la formación docente se convierte en el dispositivo estratégico que remedia

el estado de fragilidad y sinsentido, en el cual, según esta perspectiva tecnocrática, se halla sumida la práctica de los maestros de nuestro medio. De esta manera, formación permanente puede leerse como «reforma permanente», es decir, como adoctrinamiento en un campo teórico-práctico (instrumental), con el fin de «enderezar» y corregir aquello que no ha funcionado adecuadamente, porque no ha generado los niveles o resultados esperados.

Así, las políticas estatales de normalización, en términos de formación docente, buscan establecer los mecanismos, contenidos y estándares que han de configurar el nuevo perfil del profesional de la pedagogía y la educación. De esta forma se hacen circular significados y discursos, que analizados desde una perspectiva del poder productivo, refieren los sistemas de ideas que normalizan patrones y situaciones concretas (Popkewitz, 1995), relacionadas con la vida cotidiana de los maestros en el aula.

Desde este ángulo comprensivo, «la escuela es concebida como una organización cuyo funcionamiento se reduce al esquema insumos-procesos-productos, y la gestión es entendida como la manipulación de determinadas variables del orden institucional en función de su efecto sobre los productos, es decir, sobre el rendimiento del estudiante, comprendido casi siempre como su nivel de desempeño en pruebas estandarizadas.» (Martínez *et al.* 2003).

Este paradigma, a la par que fija un significado eficientista de la escuela, teje nociones atinentes al maestro que le desprovveen de su calidad de intelectual transformativo (Giroux, 1997), y lo convierten en un mero «portador de saberes» (Martínez *et al.* 2003), en un reproductor de contenidos, en replicador de modelos y estrategias

de enseñanza. Se desprende de estas nociones, referidas a la formación permanente de los docentes, una imagen que proyecta el ideal de un maestro conformista, acrítico, irreflexivo y duplicador de las orientaciones y normativas reguladoras de su ejercicio instrumental.

En este sentido, un buen maestro es aquel que se dispone a consumir las teorías pedagógicas oficiales, a acuñar los discursos educativos de moda, a limitar sus acciones profesionales a instrumentación del trabajo de aula; a no hablar, referir o narrar sus trayectos de saber y a competir desafortadamente por el alcance de los niveles o estándares determinados para valorar su desempeño docente. Se desprende de esta concepción un régimen de verdad que se apoya en políticas y acciones que se imponen y legitiman discursos devaluadores del ejercicio profesional del magisterio.

@5 7CB79D7-ÖB 5@HFB5HJ 5 GC6F 9 @5
: CFA 57-ÖB D9FA 5B9BH9 MÍGI F9@57-ÖB
7CB @5 DFC: 9G-CB5@-858 89@ A 59GH C

Pese al establecimiento de acciones unilaterales que devalúan y socavan la profesionalidad docente, los maestros de este país vienen haciendo, en las dos últimas décadas, rutas de liberación que van abriendo camino hacia la autonomía y hacia el empoderamiento profesional. Estos recorridos van desde el movimiento pedagógico nacional, hasta la conformación de grupos y redes que buscan pensar reflexiva y críticamente la práctica pedagógica como una práctica histórico-cultural.

En este contexto, surgen concepciones alternativas que dan un viraje fundamental sobre la formación inicial y permanente de los docentes. Por ejemplo, se acude al concepto «formación permanente» para indicar los procesos orientados al perfeccionamiento y cualificación del maestro como productor de

saberes, como gestor cultural, como interlocutor entre ciencia, tecnología y sociedad, y como agente intelectual transformativo capaz de reconocer y significar reflexivamente el desarrollo de su propia práctica.

La perspectiva que se asume desde esta nueva comprensión pone el interés transformativo en el maestro como sujeto de conocimiento, capaz de autodeterminar y autoregular sus acciones profesionales, al igual que proponer, precisar y decidir las rutas que le han de conducir a un perfeccionamiento significativo. En este mismo sentido, reconocer a los maestros la capacidad para pensar y decidir sobre sí mismos, es proporcionarles la oportunidad de convertirse en protagonistas constructores de su campo de acción profesional; por ello, desde un enfoque autónomo que reconoce estas posibilidades, el rol activo del docente implica el reconocimiento de su condición como agente responsable en el desarrollo de su práctica social, así como el reconocimiento del estado real de su ejercicio, en cuanto a sus contingencias y alcances posibles.

Por estas razones, creemos que las agrupaciones, o comunidades de maestros, quienes reguladas por un conjunto de principios éticos profesionales, basados en la responsabilidad social, son las llamadas a establecer, de acuerdo a las necesidades del contexto, y a los criterios fundados en el interés por fortalecer la práctica pedagógica, las alternativas temáticas y metodológicas para el desarrollo de los procesos correspondientes a su formación.

Lo dicho anteriormente contiene un señalamiento claro sobre la capacidad que poseen los docentes, de pensar los procesos atinentes a su formación profesional, ubicándoles en un horizonte de compromiso como agentes socioculturales y

profesionales reflexivos (Schön, 2002), que realizan una práctica de saber necesariamente vinculada a tareas continuas de revisión, reconceptualización y proyección. Así, el ejercicio profesional descansa sobre un imperativo deontológico que indica la necesidad imperiosa de promover un mejor desempeño a partir de procesos de cualificación permanente.

Estas consideraciones, insertas en una concepción alternativa sobre la formación docente, se enfilan a lograr el fortalecimiento de una consolidada profesionalidad, que deja de lado la muy difundida imagen del maestro como planeador eficiente para el alcance estandarizado o normalizado de resultados, y le da paso a la concepción del maestro como intelectual transformativo. Así, puede decirse con Perafán (2004) que «históricamente, el profesor ha pasado de ser comprendido en términos de sus conductas docentes eficientes a serlo como un sujeto que piensa y que con sus pensamientos media sus acciones».

Vista de esta manera la relación entre profesionalidad y formación docente, afirmamos, que desde un enfoque alternativo, que empodera al maestro como agente responsable de su cualificación permanente, se busca configurar rutas de significado que avizoren nuevos escenarios para la intervención profesional de los maestros basada en la autonomía y la reflexividad en y sobre la propia práctica. Las tensiones establecidas entre el planteamiento de las políticas de estado sobre el desempeño y evaluación docente, y las concepciones alternativas, permiten visualizar la necesidad que existe de consolidar los movimientos pedagógicos y redes de maestros, que en la cotidianidad, puedan conformar bloques de reflexión crítica, orientados al fortalecimiento del campo profesional, y a la determinación de un aporte social de impacto a la educación del país.

6-6@C; F5: N5

- Bustamante, Guillermo Y Díaz Luis G. «Políticas educativas y evaluación de la calidad». *Lecciones y Lecturas de Educación: Maestría en Educación Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Guadalupe. (2003): 153-183.
- Foucault, M. «El sujeto y el poder». En: Dreyfus Hubert y Rabinow Paul. Michel Foucault: *más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México. Univesidad Nacional Autónoma de México, 1988.
- Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Kincheloe, J. L. *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Madrid, España: Octaedro, 2001.
- Martínez, B. et al. «El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico». *Lecciones y lecturas de Educación. Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá : Guadalupe, (2003): 59-89.
- . *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. 2ª ed. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2003.
- Perafán, G. *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Colección Tesis Doctorales 1. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.
- Pérez G, J.I. «Socialización y Educación en la época Postmoderna». En: Goikoetxea, J. et al. *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Barcelona, 1997.
- Popkewitz, T. «Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas». *Revista de Educación*. 305. (1995): 103-138.
- Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 2002.