

RE-FUNDAR LA PRÁCTICA DEL FORMADOR TRANSICIÓN HACIA NUEVAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y NUEVOS MODOS DE PENSAMIENTO Y ACCIÓN QUE GENEREN ALTERNATIVAS SOSTENIBLES

Gonfiantini, Virginia ¹

RESUMEN

Durante los últimos años los sistemas educativos en general y la formación docente en particular, han sido objeto de diversas reformas. En el caso específico de Argentina, estamos transitando un momento de cuestionamiento, reflexión, propuestas y acciones ten-dientes a la mejora de la formación docente. Es en este macromarco de la gestión política-social-educativa donde se comienza a pensar la práctica del formador desde otro lugar: desde la transición hacia nuevos modos de pensamiento y acción que generen alternativas sostenibles a partir de una perspectiva crítica, dialógica, auto-eco-re-organizada y comple-ja para una sociedad en permanente cambio.

Palabras claves: formación docente, sostenible, prácticas pedagógicas, pensamiento, acción.

RECREATING THE TRAINER'S PRACTICE TRANSITION TOWARDS NEW PEDAGOGICAL PRACTICES AND NEW WAYS OF THOUGHT AND ACTION THAT GENERATE SUSTAINABLE ALTERNATIVES

ABSTRACT

Over the last few years, Educational Systems in general, and Teacher's Training in particular, have undergone different changes. Specifically in the Argentinean case, we are travel-ling through a moment of questioning, reflexion, proposals and actions towards the improvement of the Teacher's Training processes. In this macro framework of social-political-educational management, where the Trainer practice is thought from a different place, from the transition to new ways of thought and action that generate sustainable alternatives from a perspective that is critical, dialogic, self-eco-re-organized and complex, aimed to a society subject to constant change.

Key Words: Teacher's Training, sustainable, pedagogical practices, thought, action

¹ Dra. Virginia Gonfiantini. (Argentina). Doctora en Pensamiento Complejo (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin). Master en Educación con orientación en Gestión, Evaluación y Acreditación de Instituciones Educativas (USAL). Cientista de la Educación (UNR). Actividad Docente: Profesora de Posgrado. Tutora de Tesis Doctorales, de Maestría y de Licenciatura. Ponencias y Publicaciones Científicas Nacionales e Internacionales. Disertante en Congresos y Conferencias a Nivel Internacional.

Introducción

Vivimos una situación de auténtica emergencia planetaria, marcada por toda una serie de graves problemas estrechamente relacionados: contaminación y degradación de los ecosistemas, cambio climático, agotamiento de recursos, crecimiento incontrolado de la población mundial, desequilibrios insostenibles, conflictos destructivos, pérdida de diversidad biológica y cultural... Es una situación que aparece asociada a comportamientos individuales y colectivos orientados a la búsqueda de beneficios particulares y a corto plazo, sin atender a sus consecuencias para los demás o para las futuras generaciones. (Metas 2021, p. 110)

En un contexto en el que aparece la urgencia de la formación ciudadana con la impronta de la solidaridad, debemos preguntarnos qué ocurre en nuestras aulas y en nuestras instituciones; cómo nos relacionamos en ese complejo ámbito que es la educación y sus establecimientos educativos; qué ocurre con la formación de los futuros educadores y su compromiso con una práctica dialógica, de respeto mutuo y hacia los educandos; cuáles son los contenidos, las competencias que han de potenciarse para superar los estancos y estructuras cerradas, mutilantes que habitualmente campean en la gestión institucional.

Ello implica en primer lugar y partir de la realidad, dilucidar si seguimos inmersos -más allá de las proclamaciones- en una actitud que impide el desarrollo de contenidos transversales que permitan reflejar el espíritu democrático y solidario que se requiere hoy con tanta urgencia. Luego, tendremos que pensar en el tipo de competencias que puedan dar una respuesta clara y persistente en el tiempo, para determinar los criterios de gestión y evaluación imprescindibles para lograr una percepción correcta de los problemas, los retos, las causas y las posibles vías de solución.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo es factible realizar un abordaje de esta temática, en tanto posibilita una mirada desde las distintas aristas que la conforman, en un entramado que deja oír todas las voces y busca los puntos en los cuales fortalecer actitudes, valores y comportamientos que favorezcan una gestión distinta: a partir del diálogo, del compromiso hacia el entorno y de la responsabilidad de lograr espacios de equidad para todos quienes transitan las instituciones educativas, desde los educandos a los educadores y directivos.

Pensar en competencias es buscar las características que tendrán aquellas que hoy se requieren para este desafío a partir de sus componentes específicos, (conocimiento, valores, emociones, actitudes y habilidades) para que realmente la organización y gestión de los establecimientos educacionales pueda superar las dificultades propias del accionar y asegure que todos los educandos se formen con educadores realmente formados.

1. Lo sostenible en cuanto proceso

Habitualmente suelen ubicarse las definiciones de sostenible o sustentables desde distintas perspectivas tanto semánticas como ideológicas. Al pensarlo como proceso, podemos hablar de sostenible en tanto nos permite avanzar analizando sus etapas, dimensiones, situaciones y aristas. Así focalizado podemos ubicarlo específicamente en el campo de la organización y gestión de las instituciones educativas. Trazar una cartografía a partir de la problemática vinculada a la **subjetividad e intersubjetividad, construidas y transformadas en la interrelación del individuo con su medio social** exige considerar las formas que asume la dinámica sujeto-institución-sociedad para reconocer y comprender los elementos en juegos en esa dinámica. Debemos reconsiderar y renovar tanto la definición como el significado y misión social de las instituciones, para elaborar estrategias que faciliten una gestión alternativa a las propuestas como recetas o manual de uso ¿Cuál es la fundamentación social de las teorías pedagógicas y didácticas?; ¿cómo se caracterizan las relaciones en la comunidad educativa: familia, escuela, grupos juveniles, etcétera); ¿se consideran las consecuencias educativas de los medios de comunicación de masas y de los organismos de relación social: radio, televisión, sindicatos, partidos políticos y asociaciones?; ¿nos detenemos como comunidad a conocer la legislación y la política educativa vigentes? Desde Bauman (2003, 2007, 2008) hemos podido comprender algunas facetas de la sociedad líquida, de consumo, de olvido rápido para volver a comprar. Esa línea es la que dificulta esta comprensión. En un planeta finito se pretende generar desperdicios de todo tipo en forma infinita. El tema pasa entonces, por fortalecer la responsabilidad hacia las futuras generaciones, pero sin descuidar ésta, el momento que nos toca vivir y el contexto en que nos movemos. Cabe sumar otro interrogante: ¿Cómo se logra esa competencia capaz de unir equidad, responsabilidad, ética.... para que entre todos se logren procesos sostenibles? ²

2. Características de las competencias que se requieren desde esta perspectiva

La noción de competencia ha generado, en los últimos años, gran interés en los sectores educativos. Si bien es un concepto novedoso, la producción de estudios y publicaciones en torno a este tema es considerable³. Para introducirnos en la reflexión de este concepto, partimos de una serie de preguntas: ¿Qué se entiende por competencia?, ¿qué tipologías se pueden adoptar en la formación docente?, ¿qué competencias definen el desarrollo integral del formador? Nos valemos de Rial Sánchez (1999), para delinear la trayectoria de este término, proveniente del latín *cum* y *petere*, "capacidad para concurrir, coincidir en la dirección". En sí significa poder seguir el paso.

² En este ensayo se define *sostenible* como el proceso mediante el cual se satisfacen las necesidades económicas, sociales, de diversidad cultural y de un medio ambiente sano del presente preservando la posibilidad de que las generaciones futuras satisfagan las suyas.

³ Si bien hay mucha bibliografía sobre la temática, se ha hecho un recorte con los autores más destacados.

"Una competencia es la capacidad de seguir en el área determinada; supone una situación de comparación directa y situada en un momento determinado". Ya en siglo XV, *competere* despunta el significado de "pertenecer a", "incumbir", "corresponder a". Allí encontramos el origen "del sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado comienza a ser el de 'apto o adecuado'. Pero a la vez, a partir de esta misma época, el término *competere*, se usa en el sentido de 'pugnar con', 'rivalizar con', 'contender con', dando lugar a sustantivos tales como '*competición, competencia, competidor, competitividad, competitivo*'."

Siguiendo esta línea, vemos que la noción de competencia que se suma a la educación *guarda en su matriz aportes de diversos ámbitos teóricos* (filosofía, psicología, lingüística, sociología, economía y formación laboral). En esa trama se gestan tanto su debilidad como su fortaleza y posibilidades de aplicación, puesto que "le faltan horizontes precisos de construcción teórica habiéndose convertido en un concepto de préstamos interdisciplinar". De los diversos enfoques y autores que abordan la problemática de las competencias podemos esquematizar criterios de clasificación dividiéndolas en:

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

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

Gráfico 1: Ejes centrales que hablan de una relación circular entre las partes y el todo, lo simple y lo complejo, base de una formación docente.

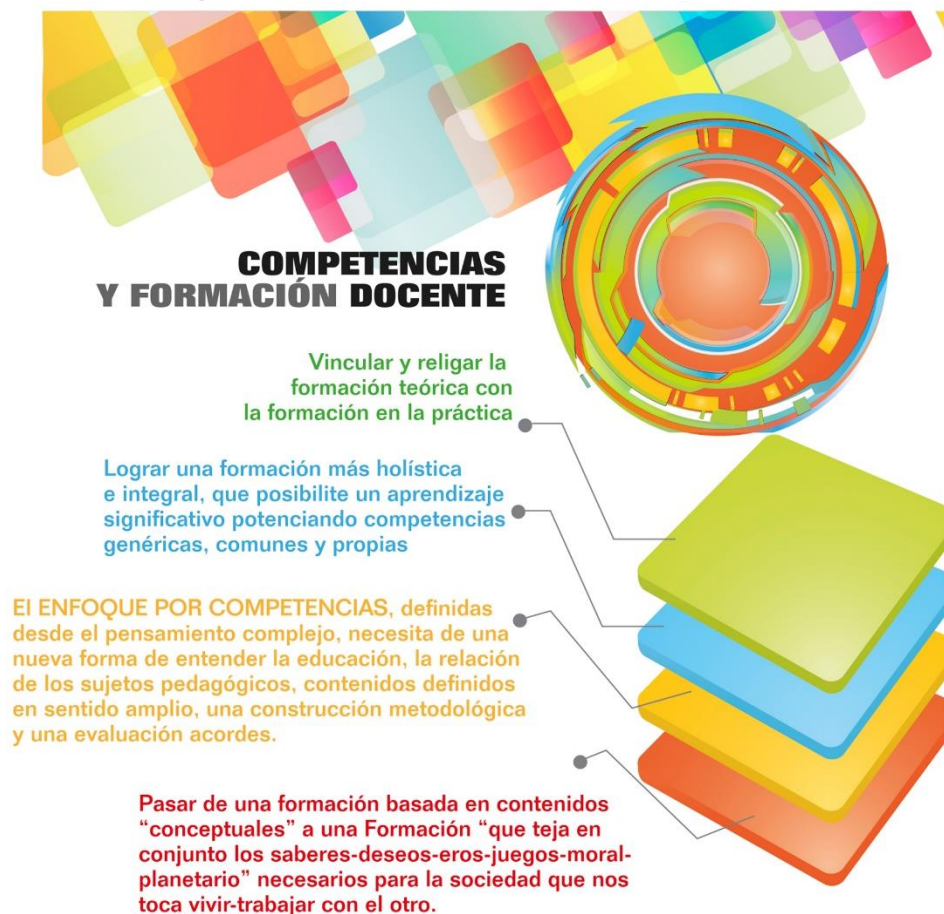


Elaboración propia

3. Competencias y formación docente

Plantearnos una formación docente basada en el enfoque por competencias, implica que revisemos los contenidos de la formación "disciplinar":

Gráfico 2: Pistas para revisar los contenidos de la Formación Docente



Elaboración Propia

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

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

Gráfico 3: Articulado de competencias



Elaboración Propia

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

- Entre ciudadanía planetaria e identidad local,
- Entre mundialización económica y encierro político,
- Entre libertades y desigualdades,
- Entre tecnología y humanismo,
- Entre racionalidad y fanatismo,
- Entre individualismo y cultura de masa,
- Entre democracia y totalitarismo.

Sostiene que la esperanza de dominar estas contradicciones o, de no sufrir demasiado a causa de ellas, nos dirige a *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Perrenoud aboga, al igual que Morin, por una figura del profesor ideal en el doble registro de la ciudadanía y de la construcción de competencias. Para

desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo, define la idea de un profesor que sea a la vez: persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural e intelectual.

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

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

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

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

4. ¿Cómo definiríamos las competencias desde el pensamiento complejo?

El conocimiento es sin duda un fenómeno multidimensional en el sentido de que, de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultu-ral, social". Morin, 1993, p. 20

Sabemos que hay tantas definiciones de competencias como autores hablen sobre las mismas. Aquí intentamos pensarlas desde el pensamiento complejo. Las competencias desde esta perspectiva constituyen procesos auto-eco-re-organizados que demandan diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), pa-rra realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de crítico, flexible, creativo, asertivo, colaborativo, dialógico.

Por ende, implican:

- procesos de conocimiento metacognitivo y evaluativo en sentido amplio (auto-hetero-coevaluación)
- mejoramiento continuo y compromiso ético,
- responsabilidad con lo social, con el sector laboral, con las instituciones, con lo familiar y con lo personal

Esto significa que en cada competencia se hace un análisis de cada una de estas categorías para organizar-desorganizar-re-organizar el aprendizaje, la metodología y la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje que en última instancia va a determinar el proyecto didáctico sostenido por el docente en el *kairos* educativo (Gonfiantini, 2014) a nivel micro y el proyecto institucional, a nivel macro. Definimos entonces la concepción de competencias como aporte a la construcción del tejido social mediante la *antropo-ética-moral-socio-cultural-ciudadanía* (responsable, comprometida, cooperativa y solidaria).

5. Nuevas prácticas pedagógicas y nuevos modos de pensamiento y acción. Alternativas sostenibles.

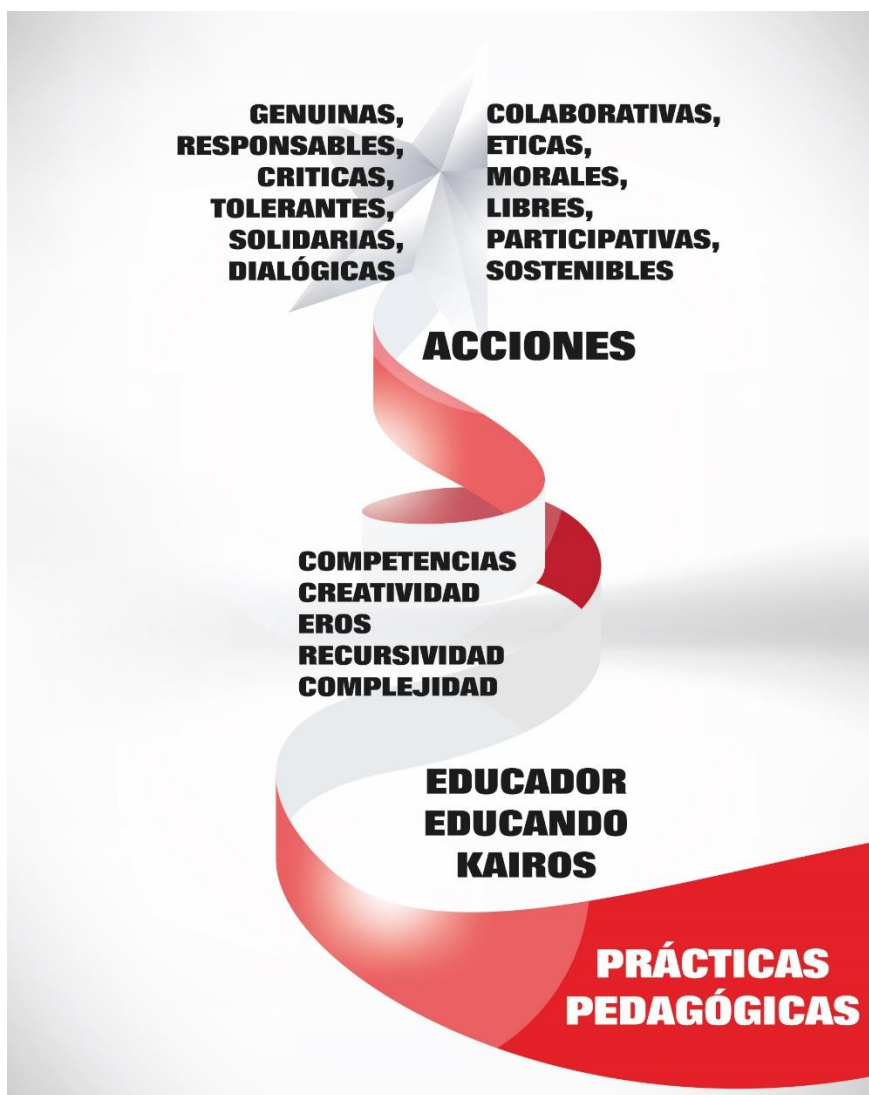
"...cuando se vive en una época como la presente –en la que parecen romperse los amarres, las bases sobre las cuales se sostienen culturas sobrepuestas, como son todas las culturas hispanoamericanas y por ende la nuestra-, cuando parece que alguien grita un ¡sálvese quien pueda!, es menester, si se quiere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

La complejidad de las relaciones que se gestan entre el docente, el alumno y el conocimiento en el *kairos* educativo, hace que su estudio, análisis y reflexión rompan con la visión simplificante, jerárquica y unilateral del pensamiento positivista, en pos de

un estudio que no mutile ni encorsete, es decir, extrañar el horizonte familiar para construir prácticas pedagógicas y nuevos modos de relacionarnos con el conocimiento desde la complejidad, complementariedad y recursividad del mismo *objeto* ⇔ *sujeto* ⇔ *mundo*, generando acciones que trasciendan lo momentáneo y sean sostenibles en el tiempo.

“resistir es crear” Morin, E. (2010)

Gráfico 5: Modos de pensar desde la alteridad las prácticas pedagógicas



Elaboración Propia

En este escenario emerge la complejidad que nos invita a pensar, desde la alteridad, nuevos modos de pensamiento y acción:

- Como docente hemos de comprender que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se deben crear las condiciones de posibilidad para acceder al conocimiento, no desde la soberbia de la Verdad incuestionable y absoluta, sino desde la in-completud y el saber de la imposibilidad de una omniscencia,
- Plantear la necesidad de que el conocimiento mismo siempre sea cuestionado, problematizado, criticable, contextualizado, situado, reflexionado, dialogado.
- Descubrir que El conocimiento complejo proporciona un saber tejido en conjunto recogiendo el reto de la incertidumbre. Se basa en tres principios: 1- principio dialógico: partir del vínculo de las nociones antagónicas, que deberían repelerse, pero que son indisociables e indispensables; 2- principio de recursión organizativa: es más que el principio de retroacción (noción de regulación), al añadirle las nociones de producción y auto-organización. Una curva generadora en la cual los productos y los efectos son ellos mismos productores y causantes de lo que los produce y 3- principio hologramático: refrenda la paradoja de ciertos sistemas donde no sólo la parte está en el todo sino que el todo está en la parte.
- Aceptar que todo método es estrategia, arte, camino que se hace al andar y reflexión al servicio de la recursividad y dialogicidad reorganizadora del conocimiento. Al priorizar la estrategia surge la idea de la actividad creadora y situada del sujeto frente a esa realidad
- Superar los criterios de la epistemología clásica: determinismo, objetividad, relatividad, relación sujeto-objeto.
- Reconocer que la parcelación, la compartimentación, la atomización del saber ha-cen incapaz de concebir un todo cuyos elementos son solidarios y por ello tien-den a atrofiar el conocimiento de las solidaridades y la conciencia de la solidari-dad; encierran al individuo en su sector tabicado y por ello tienden a circunscribir estrechamente su responsabilidad, por tanto a atrofiar su conciencia de responsa-bilidad. Así, el "mal educar" roe a la ética en sus fuentes: solidaridad/responsabilidad. La incapacidad de ver el todo -de religarse al todo, de conocer "recursivamente"- desolidariza, irresponsabiliza, descontextualiza.
- Revalorizar el sujeto del conocimiento e instalar, en la problemática del conoci-miento el conflicto, la ambigüedad, el desorden, el azar, la incertidumbre y la in-determinación.
- Asumir que lo metacognitivo, el metaaprendizaje, el metaconocimiento, la meta-evaluación, constituyen la base para lograr la integración, la posibilidad de varios puntos de vista, que integrándose y manteniendo sus peculiaridades, puedan abordar de otra manera el objeto de conocimiento.

6. Re-fundar la formación docente

Todos los debates en la actualidad están reflexionando sobre la educación para un futuro sostenible. Pero es evidente que hay un eje que atraviesa y con vasos comunicantes religa la perspectiva que es necesario para este momento: la formación docente y la gestión de las instituciones educativas. Es en el camino de las Metas 2021, donde podemos encontrar pistas que conformen un auténtico programa de crecimiento continuo para “mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos” (Meta general 5ta, específica 10) y “potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas” (específica 11). Para ello se requiere considerar la evaluación de los centros educativos, pero especialmente alcanzar la meta general 8va, puesto que es a partir de la formación docente que ha de generarse un cambio a largo plazo: *Mejorar la formación del profesorado y fortalecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente* (metas específicas 20 y 21).

Se requerirá un gestión de los centros de formación con la mirada puesta en el futuro, capaces de romper murallas que los mantienen atrincherados en mandatos fundacionales que quedaron obsoletos, para atreverse a planificar complejamente, con el compromiso de todos los actores que interactúan con ellos. Gestionar complejamente para que surjan formadores que –pensando complejamente– repliquen sus competencias en auténticas comunidades de aprendizajes y logren transformar el aula comeniana en un *kairos* educativo.

7. Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2003) Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2007). Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2008). Vida de Consumo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LE BOTERF, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000/EPISE
- MORIN, E. (1993). El Método I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Editorial Cátedra.
- MORIN, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós
- MORIN, E. (2010) Elogio de la resistencia. Suplemento Ñ del Diario Clarín. Le Monde y Clarin,

GONFIANTINI, V. (2014) Enseñar y aprender en el kairos educativo. Una mirada desde la didáctica compleja a la clase escolar comeniana. Disponible en: [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/5-2-3%20\(29-43\)%20Gonfiantini%20%20noviembre%2014_articulo_id155.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/5-2-3%20(29-43)%20Gonfiantini%20%20noviembre%2014_articulo_id155.pdf)

PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI, en *Revista de Tecnología Educativa*. XIV. 3, pp.503-523

PERRENOUD, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.

RIAL Sánchez, A. (1999). Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación. Recuperado en [http://www.udg.edu/Portals/49/Docencia%202010/Antonio_Rial_\(text_complementari\).pdf](http://www.udg.edu/Portals/49/Docencia%202010/Antonio_Rial_(text_complementari).pdf)

RODRÍGUEZ Ozán, M. E. 2003. "La globalización de América Latina en la obra de Leopoldo Zea", en Saladino, A. Visión de América Latina: Homenaje a Leopoldo Zea. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia