

La Formación Docente en Argentina Abordaje epistemológico desde el paradigma de la complejidad

César Jerónimo Tello

“La complejidad nos prepara para vivir lo inesperado, aunque no nos libra de la incertidumbre” (Edgar Morín)

Consideraciones iniciales

Asistimos a un momento sin precedentes en la historia de la educación Argentina en lo que respecta a la Institución escolar, se trata del quiebre de la escuela gestada en y para la modernidad; quiebre que se enmarca en un proceso aún mayor que la sociología ha dado en llamar *desinstitucionalización* en tanto que las instituciones *institúan* aquellos principios básicos para vivir en sociedad.

En la actualidad la sociedad está fragmentada. Esta consideración no debe ser tomada como una cuestión de “queja social”, sino por el contrario como un desafío para el análisis e interpretación de las nuevas realidades antropológicas. La escuela no es ajena a esta fragmentación y desinstitucionalización, aunque, mientras los nuevos estudios culturales desarrollan categorías de análisis como el paradigma de la complejidad, la fluidez en la sociedad de la información, y la diversidad como elemento común, la escuela intenta ponerse a la altura de las circunstancias, sin lograrlo, quizá por su anacronismo institucional.

La cuestión que planteamos, es que en ese intento de *aggiornamento* la escuela está corriendo el riesgo de perder su función social, por lo tanto creemos que la educación debe realizarse a sí misma un replanteamiento crítico antes de seguir el camino de desconfiguración en el que se sumerge cada vez más.

Por tanto, comprender la educación como práctica social institucionalizada requiere de una mirada compleja que sea capaz de analizar elementos históricos como dispositivos de la cultura institucional, e interrogarse acerca de la intervención docente sobre la realidad, ahora bien este breve diagnóstico despliega una pregunta que es el objeto del presente artículo: la formación que reciben los docentes en los centros de estudios *¿brinda las herramientas necesarias para develar, interpretar y actuar sobre la realidad?*. O por el contrario los docentes son parte de la institución que se va desconfigurando, sin lograr asumir una *mirada compleja* para la transformación de los centros escolares.

El concepto de dispositivo¹ lo consideramos central para nuestro análisis, ya que esta categoría es un auxilio para desnaturalizar *las miradas* sobre nuestro objeto de estudio. Siguiendo esta línea, llamamos dispositivo al conjunto de saberes, principios, leyes, formas, instrumentos, espacios, tiempos, estilos de relación, etc. propios de una institución que corresponde tanto a *lo dicho como a lo no-dicho*. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos, al servicio de objetivos bien definidos.

Describamos algunas de las características particulares de los dispositivos institucionales: Son construcciones históricas que respondieron a una época, o una idea, a una necesidad de un determinado grupo. Si se han creado es con objetivos bien definidos, nadie sabe muy bien porqué el dispositivo sigue en pie, pero dominan el hoy y el ayer de la práctica escolar. Tiene la capacidad de permanecer en el tiempo y en distintas épocas más allá de los

¹ Cfr. Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un Dispositivo?*. En: *Michael Foucault, Filósofo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

distintos cambios que se puedan ir dando o de las personas que atraviesan la institución. Pueden cambiar los discursos pero luego en las prácticas siguen vigentes. Son construcciones que las personas perciben como naturales y como únicas formas, cuando en realidad no lo son. Influyen sobre los cuerpos, los espacios y los tiempos de las personas. Producen un modelado en nuestro comportamiento, que se exterioriza en las instituciones

Son *tiempos de crisis* de las instituciones con dispositivos de otras épocas: identidades muy fijas pero a la vez sin sustento, anacrónicas, uniformes, con esquemas de organización piramidales y con fuerte sentido de autoridad. Contribuyen a esto un estilo de actos, de docentes, frases que se repiten, un determinado tipo de encuentros y hasta una forma de relación.

Por eso en nuestra propuesta es central la deconstrucción, análisis y reconstrucción del sentido de la escuela desde la perspectiva de la formación docente, una vez asumido este postulado podremos pensar en el compromiso de transformación de una nueva escuela en Argentina. De este modo adherimos a la afirmación de Emilio Tenti Fanfani (2001) *cuando los hombres toman conciencia de la relatividad de las instituciones sociales conquistan, al mismo tiempo, la posibilidad de imaginar y construir un estado de las cosas diferente del presente.*

Notas de Análisis

Como primer punto del artículo es nuestra intención partir de los planteos y estudios propios de este tema, particularmente en lo que respecta a la consideración *existente en la brecha que se manifiesta entre el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación y, el momento de afrontar la realidad propia de la institución escolar* (Davini, 1996; Birgin y Duschatzky, 1997; Edelstein, 1995)

Desde esta perspectiva podemos afirmar que el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación no logra responder en muchas ocasiones a las demandas de la realidad, pero igualmente los maestros entre *malabares, intuiciones y recetas* deberán afrontarla. Algunos saldrán airoso tratando de resolver las dificultades desde su propia percepción y otros intentarán, a pesar de todo, conservar “aquello” que aprendieron durante el proceso de formación, sintiéndose decepcionados por la realidad que los abate y los deja sin respuestas. En estas notas de análisis no pretendemos tener demasiadas respuestas ya que mucho se ha dicho respecto a este tema, pero la cuestión es que pocos estudios han afrontado el desafío epistemológico; específicamente nos estamos refiriendo al análisis del conocimiento, al ejercicio del pensamiento y al aprendizaje en el proceso formativo de los futuros maestros. Pues bien, la perspectiva epistemológica a la que hacemos referencia en cuanto al planteo del conocimiento adhiere a los postulados de Zemelman H.

“El desequilibrio entre el extraordinario desarrollo técnico-metodológico y el escaso desenvolvimiento del pensamiento (abstracto de las ciencias sociales en su expresión ya sea filosófica o bien epistemológica) parece mostrar una tendencia a exaltar el papel del saber hacer sobre el saber pensar. El resultado es una pérdida de su capacidad para colocarse ante la realidad en los distintos momentos históricos de su desenvolvimiento, según diferentes ritmos temporales, ya sea al interior de cada momento histórico o en la perspectiva longitudinal. De lo que se desprende un retraso respecto al devenir histórico de la sociedad, facilitándose la imposición de discursos, que, disfrazando su naturaleza ideológica baja la cobertura de una falsa científicidad pretenden dar cuenta de los fenómenos en el momento actual.”

El abordaje epistemológico que intentamos realizar no consiste en plantear un nuevo modelo epistémico sino en una *actitud* frente al conocimiento y a la forma en que se *aprende a pensar la realidad escolar en contexto*.

Aquí no analizaremos la profesión en sí, al menos directamente, sino algunas cuestiones correspondientes a la conformación de la profesión docente *desde las experiencias de aprendizaje como alumnos*. Inevitablemente los procedimientos y “mecanismos” del proceso pedagógico se naturalizan en creencias acerca de las prácticas durante el proceso de formación legitimado por los propios formadores porque el abigarrado normalismo positivista devenido en instrumentalismo pedagógico está presente en el imaginario de los docentes y alumnos. Y esto se observa en esa “distancia” que los maestros deben recorrer al egresar del Instituto entre la teoría y la práctica.

Como ya se ha considerado apropiadamente en los estudios por otros autores, sabemos que la configuración social del *ser docente* -entre otras cuestiones- emerge de las propias representaciones sociales que se tiene sobre su rol y que los propios alumnos de magisterio internalizan. También debemos considerar la biografía escolar o lo que Philip Jackson¹ denomina las “enseñanzas implícitas” es decir, las personas que se escolarizaron poseen de algún modo una marca institucional, dada por la vida en la escuela, en cuanto específicamente al proceso de relación entre docentes y alumnos en todos los ámbitos institucionales y particularmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje dejando huellas que pueden llegar a ser hasta inconscientes, y de algún modo se manifestarán en su actuación profesional. Siguiendo nuestra categoría de análisis la representación social, según Moscovici, se constituye la subjetividad de los individuos mediante cuatro elementos que la definen funcionalmente: los saberes y conocimientos cotidianos; Las imágenes de lo cotidiano; Las opiniones, vinculadas con el sistema de creencias del individuo y las actitudes, como guías de la acción concreta del individuo que están vinculadas con su esfera afectiva.

De este modo vemos las dos caras de una misma moneda ya que las representaciones sociales son necesarias para que los sujetos puedan relacionarse en una sociedad, pero por otro lado traen inherente a sí, la linealidad de posturas y miradas desarrolladas a través de la historia por la propia sociedad y cultura que terminan por incorporarse al sujeto como naturales. Por eso es tan difícil una profunda transformación radical en los sistemas educativos porque como planteamos en el epígrafe “*hubo un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable, posible. No parece ser nuestra situación actual*” ya que las representaciones sociales no se transforman al mismo ritmo que lo hacen los fenómenos socio-educativos y así los docentes quedamos “fuera del juego”, podríamos enumerar aquí de modo simplista el perfil de los alumnos en la actualidad, las actividades que realizan tan distintas a las de antaño: los cyber, las tribus que se conforman: heavy, góticos, under etc. Pero la cuestión que nos atiende aquí no pretende analizar específicamente estos nuevos emergentes culturales, pero se desprende de estos: una nueva cosmovisión de la vida y del mundo que deviene en nuevas formas de relación, nuevas formas de vinculación familiar y sin duda en nuevo modo en que el conocimiento es adquirido, porque el mundo se “lee” desde otro ángulo.

De este modo nos encontramos en la actualidad con que los Formadores no tienen las herramientas y elementos para provocar en los alumnos la capacidad de razonamiento de construcción, en la relación del conocimiento con la realidad. Esto se da particularmente en lo que respecta a la educación latinoamericana, como plantea Guillermina Tiramonti:

“Existe un fenómeno que es importante señalar que emerge de los ‘90 es el agotamiento de nuestros marcos conceptuales. El instrumental teórico y las metodologías de análisis para analizar el campo de la educación se muestran insuficientes o no aptos para dar cuenta de la complejidad de fenómenos y situaciones que se dan en la realidad...”

Las representaciones sociales muchas veces se convierten en obstáculos epistemológicos para atreverse a desarrollar nuevas formas de interpretación de la realidad. Por eso muchas técnicas y modos de enseñar quedan inertes ante la realidad de los alumnos, no es cuestión de didáctica, no es una cuestión de la psicología educativa, sino cambio de actitud en la forma de analizar y comprender la realidad de todos los actores educativos de la Institución de formación docente, ya que por el contrario estos *habitus* naturalizados y las representaciones sociales nos llevarán a una reproducción constante de las estructuras institucionales y los modos de abordar el conocimiento, que en la actualidad se alejan de la perspectiva de formar un docente reflexivo y transformador de la realidad.

Es así que las dificultades actuales de la Formación docente poseen una cuestión de fondo más que de forma: diseños curriculares que deben partir de una epistemología de la práctica, basada en el conocimiento, en la acción y en la reflexión en la acción, como posibilidad para acceder al conocimiento de la práctica docente y como necesidad para pensarla. Por esto, la posibilidad de cambio a nuestro entender, parece cada vez más difícil porque no hay “atrevimiento” y la única forma de superar esta arraigada matriz técnico-instrumental es comenzando desde las propias subjetividades sociales de los formadores.

El conocimiento en el proceso de formación docente

En cuanto al conocimiento en la formación docente como todos los estados de procesos de enseñanza y aprendizaje tiene la particularidad de dar intervención a un factor predominante en la circulación del saber: la transposición didáctica². Desde nuestra perspectiva la transposición didáctica se ha convertido en mera justificación de lo que se “debe aprender”, por qué el conocimiento erudito plantea Chevallard no podría circular en los ámbitos de formación docente, es así que nos oponemos a esta última idea del autor. Ya que consideramos que lo único que se logra es reducir la visión de lo que pueden aprender los alumnos y por tanto imbuir una lógica que en el sentido de Bernstein³ “*procura inculcar en las personas, en especial en los alumnos, cuerpos de conocimientos específicos, capacidades y maneras de percibir y pensar el mundo*”, el mundo de la educación *empaquetado* se les entrega a los alumnos de magisterio desde la propia transposición didáctica.

No negamos la categoría de transposición didáctica ya que inevitablemente en cualquier proceso de comunicación como es el proceso educativo existe una *reducción o adecuaciones*, la cuestión es hasta qué punto se está permitiendo en la formación del magisterio que existan adecuaciones que constriñen la mirada de los futuros docentes.

En este sentido tomamos la categoría de subalternidad⁴ de Zemelman, donde se refleja que en muchos casos durante el proceso de Formación Docente lo único que se logra es bloquear la capacidad de los futuros maestros. Imposibilitándolos de leer el movimiento de la realidad e interpretar la complejidad de la cultura actual, ya que la subalternidad relega al docente a reproducir en el aula la visión de la realidad.

El alumno en condiciones de subalternidad, sólo ve lo que se le permite ver. No existe en la Formación docente la promoción de problematizar la realidad y si existiese se lleva a cabo a través de estudios de casos, que como dinámica de reflexión es interesante, pero no se provoca esta óptica de lo problemático desde el conocimiento capaz de afrontar las dificultades en el ángulo de la incertidumbre como isomorfismo de la realidad. Pensar en una formación del magisterio docente diferente a la actual no consiste en inversiones de capacitación, cuando las lógicas epistemológicas siguen el camino convencional de la formación.

Se piensan nuevos *curricula* o en nuevos perfiles de docentes y alumnos como así también en deseadas actuaciones de los maestros, pero no se cambia la mirada de la realidad y de las nuevas relaciones sociales en un mundo de constante cambio, por tanto podemos tener las mejores intenciones pero la cuestión es mucho más compleja ya que requiere de una lógica y

perspectiva epistemológica opuesta a la actual, superando la lógica disciplinaria competitiva individualizada y acrítica de la enseñanza transmisora.

Una consecuencia probable de la reflexión que sobre la práctica propia hagan los futuros docentes debe caracterizarse por su capacidad para historizarla, lo cuál dará la posibilidad de que se estructuren visiones de futuro y de este modo se construyan opciones transformadoras sobre sus propias prácticas, tanto para los formadores como para los futuros docentes. Hasta que no se cuestione la perspectiva de la formación docente los maestros seguirán reproduciendo modelos y rastros que se pueden buscar y ubicar fácilmente en décadas anteriores dónde queda explícito el anacronismo en la formación magisterial actual que entrega “paquetes cerrados”. Por el contrario Lizárraga Bernal⁵ propone “la formación del docente como un proceso de construcción de futuro”, los mismos conceptos y categorías deben ser redefinidas por el docente a posteriori de su formación, pero esto sólo se logrará en la medida que el docente asuma un modo de pensar complejo, que sea capaz de construir el conocimiento en nuevas relaciones con la realidad, sin reducirlo a funciones descriptivas o explicativas. Dado que aún no se concibe la formación teórico-práctica como un mismo entramado formativo de la incertidumbre, podríamos decir que estamos empantanados en la formación de las certidumbres.

El problema lo plantean claramente Maturana y Varela⁶ “*Si lo conocido atrae (y retiene en una “fijación” de la verdad) justamente por ser terreno “conocido” bajo el aval de poderosas y “sagradas” tradiciones, al convertirlas en verdades absolutas hacemos de tales certidumbres las mayores barreras en la comprensión social mutua*” en clara coincidencia con Eisner E. (1987) cuando afirma “*El dogmatismo metodológico, incluso en nombre de la verdad puede poner trabas a la capacidad humana de conocer*”⁷

Buscando principios que ayuden a recorrer el camino del pensamiento complejo, Morín (2002) propone “*los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”. El primero de ellos se trata de *las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión*. La forma y los modelos de transmitir el conocimiento deben presentarse como que no existe conocimiento que no se encuentre amenazado por el “error” y la “ilusión”. Ninguna teoría educativa esta inmunizada para siempre contra el error.

Una de nuestras hipótesis auxiliares de nuestra investigación es que en muchas ocasiones se cree que porque se utilizan ciertas normas o pasos del método científico, en el proceso de formación docente, ya se está promoviendo la reflexión, el análisis y el pensamiento complejo. Por eso debemos tener en cuenta que el planteo que llevamos a cabo es que para que los docentes puedan superar su condición de subalternidad, deben distinguir la “*contradicción entre lo que se aprende en el instituto y la realidad de las escuelas*”.

Desde nuestra perspectiva esto se da porque hay una tensión contradictoria entre lo que se aprende de modo fragmentado y la realidad que requiere de sentido, por eso no es lo mismo saber que saber pensar, en la segunda formulación existe la capacidad de darle sentido a lo que sabe.

“*Darle sentido*” implica varios elementos multidimensionales, capaces de enhebrarse entre sí y en un contexto particular de la realidad a la que se puede dar una respuesta. No podemos dejar de lado en cuanto al conocimiento y la perspectiva epistemológica el rol institucional, porque allí también se manifiesta el perfil epistemológico: -los actos -las formas de vinculación entre futuros maestros y profesores -los timbres en el ámbito de formación superior, no son otra cosa que elementos que sobredeterminan al sujeto ubicándolo en el camino de la reproducción del sistema escolar.

El conocimiento docente y la complejidad

El paradigma de la complejidad, tal como se desprende de lo postulado por E. Morín, sugiere varias consideraciones acerca del conocimiento y su devenir en la historia del pensamiento. La concepción clásica del conocimiento establecía, que dicho conocimiento para ser válido debía poner en orden los fenómenos, rechazar el desorden, lo incierto, lograr la certidumbre, quitar las imprecisiones, distinguir y jerarquizar. Por el contrario el pensamiento complejo se presenta bajo los signos de lo enredado, el desorden, la ambigüedad, es rechazado en muchas ocasiones como *desconocimiento*.

La formulación clásica de conocimiento es el principio cartesiano de las “ideas claras y distintas”: donde el conocimiento se desarrolla separando, distinguiendo, uniendo, centralizando, jerarquizando, etc. Para evitar esta visión unilateral y limitada, Morín (1994) propone tomar conciencia de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real. Para ello formula la idea de un pensamiento complejo como transformación del pensamiento, que implica sostener una visión integradora que evite la reducción-disyunción- separación del conocimiento. La idea de un pensamiento complejo pone de relieve una organización para el pensamiento, donde orden y desorden se mezclan íntimamente y cuyo dinamismo genera nuevas formas organizadas/desorganizadas a modo de *bucle recursivo*.

El no reconocimiento de esta dialógica orden/desorden nos sumerge en lo que él llama una “inteligencia ciega”, que no ve más allá de sus propios límites y ni siquiera reconoce esos límites. Por eso es central en el proceso de formación docente una ruptura epistémica, una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, donde los contextos físicos, biológicos, psicológicos, lingüísticos, antropológicos, sociales, económicos, ambientales son recíprocamente interdependientes.

En los modelos epistemológicos de los últimos años nos encontramos con tres perspectivas en la formación docente:

Modelo técnico: Se da a partir de los años 60. Se partía de las conductas de aquellos profesores que se consideraban exitosos. Se extraen las competencias o estrategias que deben poseer los docentes, y de ahí se selecciona el contenido de los planes formativos. La realidad áulica está dividida en micro-unidades para su estudio (metodología de microenseñanza), sin considerar en ningún caso la totalidad e interacción compleja entre los sujetos. El maestro es un técnico que aplica el currículum. La pedagogía es una técnica que no requiere en los docentes el análisis de la realidad.

Modelo cognitivo: En lo que se podría considerar una segunda etapa la atención no se preocupa tanto por las competencias observables, sino más bien por las competencias no conductuales, por el pensamiento del docente y por la toma de decisiones según cada situación particular de enseñanza. Se enfoca al desarrollo de estrategias que ofrezcan más información al docente. El papel del maestro es más activo y dinámico.

Ahora bien, mayor información no es sinónimo de pensamiento complejo. Y en este modelo no existe una mirada reflexiva sobre su práctica.

Modelo crítico: El profesor es un profesional intelectual y autónomo que se desarrolla junto y al mismo tiempo que los procesos de desarrollo curricular en su aula. Existe la posibilidad de reformas, cuando los procesos de cambio son sentidos como necesarios por los mismos enseñantes. Se presenta una nueva cultura profesional más colaborativa entre los enseñantes.

En ningún caso los modelos llegan a atravesar la perspectiva de la complejidad, el modelo crítico -al que adherimos- no supone principios de complejidad en el análisis ya que en muchos casos sólo se convierte en la ideología que a nuestro entender no es menor, pero no da el paso siguiente hacia la complejidad. Sin duda es el modelo que mayores herramientas posee para hacerlo, pero a decir de Zemelman:

“ocurre que el docente no siempre está entrenado en la construcción propiamente del pensamiento, pues, en el proceso formativo se ha puesto la atención antes que nada en el manejo del conocimiento ya codificado. Pero como no es lo mismo saber, en la acepción de controlar y descifrar de la ciencia, que pensar, como la capacidad de romper con los límites de lo establecido, tenemos que plantearnos la pregunta sobre cómo estimular la disposición a pensar, especialmente cuando lo que se privilegia es simplemente la capacidad de hacer.”

Ahora bien, existe pensamiento complejo cuando son inseparables los elementos que constituyen un todo, cuando existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto. En consecuencia, la educación tiene que promover una inteligencia general, apta para referirse de manera multidimensional a lo complejo y al contexto.

Parafraseando a Giroux (1994) la indeterminación debería ser el eje de formación docente, que sólo es posible afrontar desde otra indeterminación: la propia, que se manifiesta en los contextos culturales actuales en el que conviven docentes y alumnos. Los conceptos lineales para definirse y definir la realidad de los estudiantes que son parte de la cultura están maltrechos, por lo tanto debemos concebirla desde una óptica del azar, de la multidimensionalidad y la transformación constante, categorías que constituyen la cultura actual. Esta mirada debe ser tomada como un análisis complejo de la realidad más que como una falta de orden u organización.

Aproximaciones Finales

Apostar a una visión más integradora sobre educación implica una transformación del pensamiento. En este sentido, la transformación en los procesos de formación docente debe ser tal que debe habilitarnos a afrontar la complejidad, con ayuda de los instrumentos conceptuales tendrá como misión coexistir con la incertidumbre. Transformar el pensamiento y la educación no es tarea sencilla, ya que desde antaño ha dominado un pensamiento simplificador, reductor, estático y lineal. Al principio de nuestro artículo decíamos que no proponíamos una “nueva epistemología” sino una actitud basada en una epistemología.

Para esta actitud en la formación de los alumnos que se preparan para ser maestros será necesario construir juntos un camino de toma de conciencia. Tomar conciencia del impacto que en nuestra persona tiene los procesos y construcciones culturales, las representaciones sociales que naturalizan la mirada.

A los fines de ilustración tomamos la categoría de “encontrar la ranura” de Schön ⁸: *“Los pitchers de la gran liga de béisbol hablan, por ejemplo, de la experiencia de ‘encontrar la ranura’. Adquieres una sensación de la pelota. Cuando consigues una sensación de pelota...”* se la lanza. Este lanzamiento de pelota emerge del conocimiento de los pitchers y de la reflexión de ese conocimiento sobre la acción. Es intuición, sensación, percepción, es conocimiento sensible. Pero cada “sensación de pelota” puede ser distinta ante “aparentes” situaciones similares de la realidad. Los pitchers saben muy bien la teoría: saben como flexionar las rodillas, como inclinar el cuerpo para que la pelota obtenga mayor impulso, pero lo más difícil es <encontrar la ranura>: “la sensación de pelota”.

Las constricciones de las teorías científicas endurecen la piel cuando los criterios “no humanos” la invaden: la racionalidad instrumental que está por fuera del ser. La realidad actual se convierte simultáneamente y a un ritmo vertiginoso en un mundo muy poco imaginable; constante cambio y transformación: este es el universo de lo imprevisible. De este modo los estudiantes del magisterio se encontrarán con realidades disímiles a las que deberán afrontar en

cada una, de un modo diverso, por eso es necesario el conocimiento sensible y complejo, pero con una fuerte empatía e intuición social deberán afrontar *la incertidumbre*.

En este sentido desde la formación docente deberíamos propiciar la enseñanza de las incertidumbres. Se tendrá que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Más aún, es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.

Para todo esto será necesario:

1) Redefinir y analizar los conceptos de educación según cada circunstancia, las categorías de formación y profesión variarán de acuerdo a las necesidades de la realidad.

2) Apertura multidimensional de la realidad social y apertura de los sentidos para profundizar en su análisis, sin anticipar cual será la función del maestro porque seguramente será distinta para lo cual "se lo está preparando".

Es así que debemos comenzar el esfuerzo de develar y desnaturalizar las miradas logrando que los actores educativos, alumnos y docentes, de los Institutos de Formación Docente no seamos espectadores pasivos del proceso de formación. Sino que desde los primeros pasos en su formación sean agentes activos y se involucren en la transformación del conocimiento.

Notas

¹ Cfr.: Jackson, P. (1999). *Enseñanzas Implícitas*. Amorrortu. Buenos aires. Cáp. II

² Chevallard,

³ Bernstein, B. (1988). *Poder, Educación y Conciencia*. Cristian Cox Editor. Santiago.

⁴ Zemelman, H. (1998). Crítica, epistemología y educación. *Revista de tecnología educativa* XIII (2)

Pág. 121. Santiago de Chile.

⁵ Lizarraga Bernal, A (1998). Crítica, epistemología y educación. *Revista de tecnología educativa* XIII (2)

Pág. 158. Santiago de Chile.

⁶ Cfr. Maturana H. Y Varela, F (1984) "El árbol del conocimiento". Editorial Universitaria. Santiago de Chile. Introducción

⁷ Cfr. Eisner, E. (1987) *Proceso Cognitivos y currículo*. Martinez Roca. Barcelona. Capítulo II "El papel de los sentidos en la formación de los conceptos" Pág.: 76

⁸ Schön, D (1998) "El profesional reflexivo". Paidós. Barcelona. Pág.: 60

Bibliografía

Bartomeu, M. (1992). *Epistemología o fantasía*. México: U.P.N.

Bernstein, B. (1988). *Poder, Educación y Conciencia*. Santiago: Cristian Cox Editor.

Davini, M.C (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós..

Eisner, E. (1987). *Procesos Cognitivos y currículo*. Barcelona: Martinez Roca.

Farr, R. M. (1985). Las representaciones sociales. En Moscovici, S., *Psicología social*, Tomo II. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Barcelona: Labor.

Maturana H. y Varela, F (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Jackson, P. (1999). *Enseñanzas Implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ricoeur, P, (1988). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.

Schön, D (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Zemelman H. (1998). Crítica, epistemología y educación. *Revista de tecnología educativa XIII* (2), pp. 119-131. Santiago de Chile.

Zemelman, H. (1987). La totalidad como perspectiva de descubrimiento. *Revista Mexicana de Sociología*, 41 (1).

Zemelman H. (2002). Debate sobre la situación actual en ciencias sociales. *Revista Mar y Arena*. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad Autónoma de Sinaloa. Año 3 No.11 Mazatlán Sinaloa, México. Marzo de 2002.