
LA FORMACIÓN DE DOCENTES ENTRE LA DUALIDAD DEL SABER Y EL AFECTO

LILIA MAGDALENA FIGUEROA MILLÁN

RESUMEN:

Las tendencias de la formación de docentes se han movido entre finalidades prescriptivas positivistas y los ideales humanistas. Dentro de estas últimas encontramos las visiones psicoanalíticas que develan lo inefable o intrasmisible de algunos aspectos de la naturaleza humana, como los aspectos irracionales, por ejemplo, que de algún modo han sido un golpe a la predominancia racionalista. Es cuando se pregunta ¿cómo contribuir en la formación de las personas cuando la dualidad del saber y el afecto están en juego? y ¿cómo atenderlos sin permitir que uno anule al otro? El modelo actual de formación de docentes basado en competencias, enfatiza en las habilidades intelectuales, los dominios de contenidos, las competencias didácticas, la identidad y la capacidad de percibir las condiciones sociales del entorno de la escuela que debe desarrollar el futuro docente. Como se puede advertir, se centra en el conocimiento de lo externo, excluyendo el tema del conocimiento de sí mismo. Por lo anterior, en esta ponencia se discute sobre las habilidades profesionales relacionadas con un modelo y los dispositivos diseñados para ello, dentro de la modernidad, contrastándolos con lo que el paradigma de la transmodernidad toma en cuenta, como son las dimensiones energética, emocional y espiritual. Si la modernidad ha impuesto la formación para el trabajo bajo el modelo de competencias, la transmodernidad hace énfasis en el conocimiento y cuidado de sí mismo, como posibilidad de salir de los vacíos que la primera ha dejado al ser humano.

PALABRAS CLAVE: formación, modernidad, transmodernidad, saberes.

INTRODUCCIÓN

Las tendencias de la formación de docentes se han movido entre finalidades prescriptivas positivistas y los ideales humanistas. En el caso de la tradición normalista se advierte la oscilación entre tales tendencias cuando analizamos el sentido de la formación docente que subyace en los diversos planes y programas de estudio que han sido diseñados¹. Asimismo, al adentrarnos en el análisis de las tradiciones académicas, en los modelos que guían, en la forma de realizar las prácticas, en las interacciones cotidianas, vemos que todo ello se circunscribe en ámbitos sociales complejos, que tensan las relaciones entre los sujetos participantes y todo ello en el contexto de la modernidad y del caos de la globalización.

Dentro de la mirada rápida que se brinda a la permanente discusión sobre los saberes de la formación docente, así como a las predominancias que se advierten en los modelos que guían, **lo particular** de este trabajo, es que trata de incorporar aquellos componentes subjetivos que forman parte de la vida de toda persona y que se viven como una dualidad -que en muchos de los casos no se atiende- además de circunscribir este análisis desde un enfoque transmoderno.

LOS SABERES DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES Y LA PROFESIONALIDAD

¿Cuáles son los saberes de la formación de docentes? ¿Cómo se configura una identidad profesional? y ¿Cómo se construyen las habilidades profesionales? Son algunas de las interrogantes que he soportado un buen rato. Traté de hallarles respuesta a través de una investigación que abría a más dimensiones. En ella encontré que generalmente están relacionados con un modelo o forma de ser docente.² A partir de dicha experiencia, seguí incursionando en aspectos que tienen que ver con los procesos de formación inicial y permanente, así

¹ Figueroa, Lilia. (2000). *La identidad en la formación docente*. ISCEEM/SMSEM, México,

² Paquay, L., Altet, M., Charlier, S. y F. Perrenoud.(2005) *La formación profesional del maestro. Estrategia y competencias*. FCE, México, p. 28

como en el conocimiento de condiciones laborales y profesionales³, todo ello con la finalidad de conocer más sobre la labor docente.

Hace algún tiempo encontré desde visiones sociológicas, que aspectos como la no autonomía de la profesión, el deterioro de los salarios, la disposición escalafonaria y la organización administrativa se consideraban como indicadores de que todavía no se alcanzaba la ansiada profesionalización. Actualmente, dichas visiones sociológicas están ponderando tales indicadores, para argumentar sobre la formación profesional del maestro.

Profesionalismo sería una definición estática cuando se dice que la profesión docente es una actividad intelectual, culta, práctica, altruista, técnica y organizada grupalmente. EN CAMBIO, si decimos que el maestro es un formador que en función de un proyecto explícito, toma en cuenta el mayor número posible de parámetros para una situación en formación, los articula, toma decisiones, ajusta y saca lecciones de su práctica, entonces estamos hablando de una idea de profesionalidad diferente, en otras palabras, todo ello serían las estrategias que permitirían acceder al estatuto de profesional⁴.

Por otra parte, el sustento del saber normalista fincado originalmente en la pedagogía, al parecer, enfrenta el peligro de alejarse de su papel reflexivo primigenio, dando lugar a un predominio de formación técnica. Si bien la pedagogía marca los fines y las demás ciencias aportan los medios, es aquí donde, por el grado de complejidad, en ocasiones se excluye una formación polivalente, en aras de una formación unívoca y excluyente de saberes.

Al parecer, se han cometido dos excesos en la investigación, nos dicen Tardif y Gauthier, aquellas (cognitivistas) donde se le ha visto al maestro como un sabio⁵ o aquellas donde todo es conocimiento, llámese producción simbólica, discursos, opiniones, ideologías, etcétera (enfoques etnográficos). Desde mi

³ Figueroa, Lilia "La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición", 2000, pp. 117-142.

⁴ Charlier, E. "Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica" en Paquay *et al. op. cit.* p. 141.

⁵ En: "El maestro como actor racional: racionalidad, conocimiento y juicio", *op. cit.* p. 318.

experiencia podría decir, que si bien he incursionado en estudios cualitativos con orientación etnográfica, permitiéndome aprender a ponderar los juicios, también valoro las aportaciones de quienes, desde enfoques predominantemente cognitivistas, describen y reflexionan sobre el hacer docente.

Lo que está en el centro de la discusión es que desde los diversos modelos de formación se le ha pedido al maestro que posea conocimientos teóricos (lo que se debe enseñar) y prácticos (conocimiento sobre lo que es la práctica y lo que se obtiene con ella); sin embargo, al parecer es en los esquemas de acción (rutinas, decisiones y representaciones propias de cada maestro) y en las actitudes (cooperación, interrelación, búsqueda, etc.) donde está el riesgo que las pretendidas habilidades, dominios o competencias, no se alcancen.

Baste decir por el momento, que el lugar que ocupan los saberes en la formación de docentes es, y seguirá siendo, el punto de mayor discusión, tanto dentro de los propios ámbitos de la formación inicial y permanente como en el de quienes se acercan a este campo del conocimiento. El saber será aquello que responda a ciertas exigencias de racionalidad y, al parecer, la racionalidad instrumental, sigue siendo el modelo dominante en la formación de docentes. De ello trataremos de dar cuenta en el siguiente apartado.

LAS COMPETENCIAS: FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA MODERNIDAD

Hablar de modernidad es referirse a ciertas etapas de la vida social que, al parecer, nos arroja a todos en una vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia. La modernidad nos condujo a un creciente dominio tecnológico del universo, pero también a una desconexión de las cosas que dan sentido a la vida.⁶

⁶ En Figueroa, Lilia “La visión mente-cuerpo, su relación con las creencias y la enfermedad”, 2008.

Los criterios para ubicar su temporalidad varían entre autores pero coinciden en distinguir tres etapas,⁷ por las que han pasado las sociedades modernas, determinándose por la dominación política, conciencia social y ciclos económicos.

En términos educativos, la cultura de la modernidad ha llevado a la predominancia de una formación de pensamiento kantiano, donde los juicios y las argumentaciones son los valores supremos del saber. Se toma en cuenta la certeza subjetiva de Descartes, siempre y cuando sea racional, pero las vivencias, los sentimientos y las creencias de los seres humanos están fuera de esto o son tomadas en cuenta para su análisis con cierta reserva.

Las reacciones teóricas y culturales a la modernidad han sido de diversas maneras. Encontramos tanto a los modernos críticos como Habermas o posmodernos como Foucault y Lipovestky; algunos se han autodenominado desmodernos como Touraine; a otros, se les ubica como transmodernos (Gardner y Morin), por ver más allá e incluir dimensiones de análisis que en la modernidad no se hallan.

La formación de docentes en la modernidad tardía no podía estar ajena a los fines económicos, orientando para ello su modelo de formación en el logro de ciertas competencias. El plan de estudios actual enfatiza en las habilidades intelectuales, los dominios de contenidos, las competencias didácticas, la identidad y la capacidad de percibir las condiciones sociales del entorno de la escuela, que debe desarrollar el futuro docente.

⁷ *Aintzane Artexte, Controversias de la modernidad.* Para este autor, en la primera etapa (1650-1800) emergen estructuras básicas, el capitalismo es comercial. Segunda etapa (1800-1900) Clásica, capitalismo industrial. Tercera etapa (1950-2000) profundizada tras la caída del bloque socialista, capitalismo global. espanol.answers.yahoo.com/question/index. Marshall Berman (2008:2-4) por su parte, señala que la primera modernidad se ubica comienzos del siglo XVI a finales del XVIII, donde los valores que se impulsaron, fueron el progreso, la ciencia y el trabajo. La segunda fase iría de 1790 a 1945, donde se guiaron las sociedades por los principios de libertad, igualdad y fraternidad, dando como resultado la creación de nuevos modelos como el socialismo, por ejemplo. La tercera modernidad ocurre desde 1945 hasta la fecha, donde el fin supremo es la productividad. Se podría agregar que bajo los valores de la eficacia y eficiencia en el terreno educativo, el modelo de competencias sería su máxima expresión.

Perrenoud, intentando delimitar desde el punto de vista sociológico la naturaleza de las habilidades profesionales, dice que es más el *habitus* lo que cuenta, que los conocimientos. El *habitus*, que incluye percepción, evaluación, pensamiento y acción, es el esquema que guía a cada persona, por lo tanto los dispositivos de la formación serían la viabilidad para favorecer la responsabilidad de cada quien sobre su propio *habitus*.⁸

Las sociedades forman el *habitus* a través de los modos de socialización, mismos que apelan más a las sanciones, llámense restricciones o frustraciones, que a las recompensas. La escuela sigue muy puntualmente este acuerdo social, que trasladado a lo que se le exige al docente, explica en parte, su accionar. Los maestros para ser reconocidos como practicantes reflexivos, tendrían que analizar y cuestionar, sobre sus saberes procedimentales, intentando llegar a la micro regulación, es decir, reconocer que la afectividad y los gustos participan en la acción pedagógica, definiendo su sentido. A esto le llama Perrenoud la toma de conciencia para cambiar el *habitus*. Es justamente aquí donde se instala el reto mayor para los docentes.

Pero, ¿cómo arribar a estos niveles de conocimiento? si los dispositivos están más orientados a la trasmisión de saberes y a las estrategias didácticas que al conocimiento de sí mismo y del otro. Diversas investigaciones cualitativas⁹ han dado cuenta ya de cómo son las diferentes y heterogéneas prácticas educativas de los maestros.

Tales investigaciones nos comparten, entre otras cosas, en donde ponen los maestros el énfasis, en cuantas acciones no pedagógicas se dispersan (rifas, campañas, comisiones, etc.) El adentramiento a la vida cotidiana escolar¹⁰ permite ver que el accionar docente no se circunscribe solamente a lo pedagógico. En el espacio escolar hay tensiones y contradicciones, hay

⁸ "El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia", *op. cit.* p. 269.

⁹ Véanse los diversos productos del DIE (cuadernos, tesis, libros, etc.), así como los del CESU-UNAM y los estados de conocimiento.

¹⁰ Piña, Juan M. y Claudia B. Pontón. *Cultura y procesos educativos*, 2002.

expresiones de diversidad cultural y hasta de multiculturalidad, en algunos casos. De ahí que el accionar docente pueda ser concebido como una práctica social orientada hacia el otro, donde se emiten juicios, toman decisiones, comparten reglas basadas en cierta racionalidad, y principalmente, actúan en función de motivos, todo ello les serviría para ubicar el sentido de su hacer.

Saber analizar las prácticas sería una competencia,¹¹ por lo tanto, los docentes tendrían que incursionar en lo anteriormente señalado, con la finalidad de no quedarse solamente en la preocupación de las competencias didácticas, sino en revisar los dispositivos de formación (práctica reflexiva, la observación mutua, la escritura clínica, formación apoyada en video, la historia personal, el juego de roles, el relato, etc.), que si bien son necesarias, no se agota en ellas mismas.

Hasta aquí se ha tratado de advertir que los procesos de formación de docentes se centran en el conocimiento de lo externo. El tema del conocimiento de sí mismo y de otras dimensiones como la ética, la estética y la espiritual no aparecen como tomadas en cuenta. Veamos si dentro de la llamada transmodernidad es posible incluirlas.

TRANSMODERNIDAD: UNA POSIBILIDAD DE INCORPORAR LA DUALIDAD SABER-AFECTO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Como respuesta a lo que modernidad ha dejado, se ha configurado una diversidad de expresiones, tanto en posturas teóricas como prácticas sociales. Posmodernidad¹², antimodernidad, desmodernidad y transmodernidad. No vamos a detenernos a analizar a sus representantes y críticas que hacen, baste decir que han contribuido a mirar a la educación de otra manera.

¹¹ Altel, M. "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las practicas", En: Paquay *et al.*, *op. cit.* pp. 33-54; o como señala Gonczi, para establecer una educación basada en competencias, además de clarificar los juicios y estándares para la evaluación, lo que se requiere es reubicar el enfoque de la medición, que domina en el actual modelo educativo, p. 24

¹² Lipovetsky, Gilles, identificado como uno de los críticos de la modernidad, señala en su obra *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, al consumo y al hedonismo como expresiones de una cultura extremista que pone en duda el dichoso progreso de las sociedades.

La Transmodernidad: se extiende a dimensiones no atendidas por la modernidad: como la dimensión psíquica, la emocional, y la espiritual, entre otras. En ella participan el modelo holográfico de Bohm,¹³ la ciencia akásica de Laszlo¹⁴, los arquetipos universales y la sincronía de Jung¹⁵ y el modelo sociológico trascendental de Ken Wilber¹⁶, entre otros.

Estamos presenciando un cambio de paradigma en diversos terrenos, donde más se nota es en la medicina holística. Tanto médicos como especialistas de otras disciplinas aceptan que en la relación mente-cuerpo, se expresa una diversidad de aspectos que aún no se acaban de explorar. Son los vacíos de conocimiento sobre nosotros mismos los que nos hacen víctimas de las enfermedades;¹⁷ es el desconocimiento y exigencia de condiciones laborales adecuadas, lo que ha llevado a un estado de malestar docente generalizado.

Los incursionistas de este nuevo paradigma provienen de diferentes campos disciplinarios,¹⁸ tratando de rescatar información tanto de los sistemas religiosos y filosóficos más antiguos, como de las expresiones más contemporáneas. Véase, por ejemplo, el caso de las medicinas alternativas y la

¹³ Colaborador de Einstein, señalaba que el mundo como lo conocemos supone solo un aspecto de la realidad, bajo la matriz del orden implicado, ha permitido hacer conexiones entre la visión científica y la naturaleza y conexiones de la conciencia humana. En: Grof, 1999, p. 125).

¹⁴ Uno de los científicos que busca una visión no fragmentada del mundo. Junto con los físicos cuánticos, está desarrollando una Teoría del todo que incluya algo más que fórmulas matemáticas. La vida, la mente y la cultura son partes de la realidad del mundo que toda teoría genuina debe tener en cuenta. (Laszlo, 2004, p. xvi).

¹⁵ En su propuesta Jung sostiene que a semejanza de los instintos, los modelos de pensamiento de la mente humana son innatos y heredados. Estos se convierten en arquetipos cuyo análisis y comprensión permite analizar la personalidad, el comportamiento y destino de los seres humanos, través del significado de los símbolos, que representan un pacto, un vínculo, una alianza, un intercambio o un eslabón.

¹⁶ Teórico de la psicología transpersonal, que haciendo un análisis de los sistemas psicológicos del hinduismo, budismo, sufismo y de occidente, intenta conectar los ámbitos de la sociología y la trascendencia. Desde distintos modos epistemológicos como el sensorial, intelectual y contemplativo, propone estrategias para analizar los problemas religiosos a los que se enfrenta la sociología.

¹⁷ Figueroa, Lilia. *Los procesos de salud-enfermedad en los docentes, vistos desde la transmodernidad*. Ponencia para la VI Bienal de Investigación del ISCEEM, en prensa.

¹⁸ Aún con el peligro y el poder que dan los estudios interdisciplinarios, como señala Howard Gardner en: *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, 2000, p. 251. Para este autor, si desde la educación básica los hábitos de leer, escribir, adquirir datos y comunicarlos, se trabajan como una conjunción sistemática, esto permitirá que al llegar a la universidad se tenga el dominio de un par de disciplinas como mínimo.

física cuántica. Si la medicina alópata ha sido concebida desde una visión mecanicista del mundo propia de la ciencia cartesiana-newtoniana, donde se concibe por separado a la mente y al cuerpo, en la física del siglo XX el universo ya no se percibe como una máquina compuesta de múltiples objetos separados, sino como una red de relaciones dinámicas que incluyen al observador humano y su conciencia.

Ubicar a la educación desde una visión transmoderna es apostarle a una formación, donde el 50% sea para el conocimiento de si mismo y el otro 50% al mundo externo, y esto, lo sabemos muy bien, no es así, se puede decir que la formación actual descansa en un 90% en lo externo y en un 10% para lo interno.

Si las políticas educativas han llevado a la educación a una espiral hacia la deshumanización, urge actuar en diversos flancos: el de la administración central, en el de las finalidades educativas, el de la operación de planes y programas, pero principalmente, en el ámbito de la formación y actualización de docentes. Bajo el modelo constructivista se le dice al docente que lo trabaje, pero no se le dice qué es. Se le pide saber sobre competencias, cuando en su modelo de formación no formaba parte de su currícula.

La situación actual que enfrentan los docentes de los diversos niveles educativos para trabajar las dichas competencias, ha propiciado mayor competitividad, además de ciertas tensiones entre ellos y sus autoridades. Si se sabe que en la práctica se juegan sus saberes constituidos, sus saberes basados en la experiencia y sus saberes sobre la alteridad y su concepción de la formación, es aquí donde al parecer, radica el problema.

Ser docente es una tarea compleja, ya lo han dicho hasta el cansancio, y la formación es acción permanente. La posibilidad de llevar a cabo una formación de docentes que incluya mayor conocimiento sobre si mismo, dependerá de los sujetos que lo vivan como necesidad, y sobre todo, como lo ha señalado Morin¹⁹

¹⁹ En Cifali, *op. cit.*, p. 187.

de la necesidad de superar las limitaciones inherentes a las disciplinas, pero también de desconfiar de las hegemonías.

La cuestión es, entonces, ¿el formador de docentes es en quien descansa tamaña responsabilidad? No necesariamente, pero sí uno de los principales protagonistas. Sabemos que los dispositivos de la formación son variados, sin embargo, por tradición se le deposita al accionar docente dicha responsabilidad.

Para transitar hacia un cambio en los procesos de formación, que incorpore la dualidad saber-afecto, se podría empezar por incluir dentro de los dispositivos, el relato. Desde hace buen rato he propuesto incluir al psicoanálisis en la formación inicial. Sigo insistiendo, pero señalando ahora que bajo la estrategia del relato se puede adentrar a las personas, al conocimiento de la alteridad y de sí mismo. El relato me lleva a revisar la concepción que del oficio tenga, a conocer cómo es mi práctica y las dificultades que he enfrentado, a saber cuáles son mis fortalezas y mis debilidades (generalmente en el mundo de la enseñanza, el error y la duda no se hacen públicos). Por el relato puedo pedirles a mis alumnos se describan a sí mismos y con ello estoy adentrándome a sus mundos.

La práctica clínica y vivencia de un proceso psicoanalítico me ha convencido de las bondades que incluye el relato. Sea de forma oral o escrita, el relato me ha permitido conocer más sobre mi accionar. Me ha propiciado reconstruirme, ser más consciente de las relaciones humanas y todo lo que implican. Propició que identificara mis “defectos” psicológicos; que comprendiera que la sensación de inseguridad hizo que me refugiara en diversos saberes; que el desconocimiento de mi misma creaba cierta codependencia, que hacía mil cosas para merecer, en fin, me plantó en una realidad, dura por que no decirlo, pero al fin y al cabo, me permitía avanzar hacia un desarrollo humano más real, menos ficticio. La incorporación de otros saberes y prácticas como la meditación, por ejemplo, me hizo aprender a saber estar relajada; a aprovechar las turbulencias emocionales y mentales en beneficio de mi misma; no quiere decir que tenga resuelta mi naturaleza humana, pero sí me ha dado más elementos para comprenderla.

Por lo anterior, considero que mientras la educación actual siga centrada en lograr ciertas competencias y se olvide de los rasgos básicos que la han caracterizado desde la antigüedad, como es el definir, fomentar y transmitir contenidos que tengan que ver con los ámbitos de la verdad, la belleza y la ética, pocas posibilidades tendrá de llevar a los seres humanos a una verdadera humanidad. Si se pondera al sujeto docente como principal elemento del acto educativo, pero no se le dan las condiciones laborales adecuadas y la prestación de servicios médicos para el mantenimiento de su salud, pocas posibilidades tiene de realizar su trascendental tarea.

Si estamos viendo cambios en los paradigmas en el ámbito de la salud, abrigamos la esperanza de que también lo sean en el educativo, que el rescate del sujeto sea la principal tarea a defender tanto por quienes investigamos a la formación de docentes, como para tomadores de decisiones, sindicatos y organismos vinculados con este sector.

BIBLIOGRAFÍA

- Berman, Marshall (2008). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, 17ª ed., México: Siglo XXI.
- Figueroa, Lilia (2000). *La identidad en la formación docente*. México: ISCEEM/SMSEM.
- Figueroa, Lilia (2000). "La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1, vol. XXX, 1er trimestre, México.
- Figueroa, Lilia (2008). "La visión mente-cuerpo, su relación con las creencias y la enfermedad". En: *Memoria del XII Congreso Latinoamericano sobre religión y eticidad: cambios culturales, conflicto y transformaciones religiosas*, Bogotá.
- Gardner, Howard (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Barcelona: Paidós.
- Gonczi, Andrew (1994). "Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencias", *Australia Assesment in Education*, vol. 1, núm. 1.
- Jung, Carl G. (2002). *El hombre y sus símbolos*. Biblioteca Universal.
- Laszlo, Ervin (2004). *La ciencia y el campo akásico. Una teoría integral del todo*. Barcelona: Nowtilus.

-
- Lipovetsky, Gilles (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, S. y F. Perrenoud (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategia y competencias*. México: FCE.
- Piña, Juan M. y Claudia B. Pontón (2002). *Cultura y procesos educativos*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Wilber, Ken (1999). *Un dios sociable. Introducción a la sociología trascendental*, Barcelona: Kairós.