

# LA FORMACIÓN DOCENTE: ENTRE LA INDIFERENCIA Y LA SEDUCCIÓN



**DEYSE RUIZ MORÓN.**

costan@cantv.net

**PABLO PEÑA.**

Universidad de los Andes.

Núcleo "Rafael Rangel".

Trujillo, Edo. Trujillo.

Venezuela.

Fecha de recepción 26-10-05

Fecha de aceptación 08-11-05

## Resumen

Este escrito constituye una reflexión teórica sobre la formación docente que ofrecen nuestros centros universitarios. Para abordar el análisis de los planes de formación docente es necesario partir del concepto de *formación* que subyace en ellos. Una vía de análisis, la constituyen la revisión de los fundamentos epistemológicos que sustentan la organización curricular de esos planes, y el examen, por esa ruta, de las consecuencias de las lógicas que dominan la organización del conocimiento y los saberes mediante las disciplinas académicas (asignaturas). Además, este ejercicio puede servir para reflexionar acerca de la formación docente frente a los retos y desafíos que plantea una concepción curricular basada en la inter y transdisciplinariedad de los saberes como formas de interpretar la realidad desde la totalidad.

**Palabras clave:** formación docente, disciplinar e interdisciplinariedad

## Abstract

*TEACHER'S EDIFICATION: BETWEEN INDIFFERENCE AND SEDUCTION.*

*This paper builds a theoretical reflection on the teacher's edification offered by our universities. In order to target teacher's edification plans, it is important start from the concept of edification underneath them. An analysis to take into account is the revision of the epistemological basis supporting the curricular organization of such plans, and on the same line, an examination of the logical consequences dominating knowledge and knowing organization through the academic disciplines (subjects). Plus, this exercise can be helpful when reflecting on teacher's education when facing the challenges presenting a curricular conception based on the inter and trans-disciplinarity of knowledge as ways of interpreting reality from entirety.*

**Key words:** teacher's edification, disciplining and inter-disciplinarity.



Para abordar el análisis de los planes de formación docente, es necesario partir del concepto de *formación* que subyace en ellos.

Una vía de análisis, la constituye la revisión de los fundamentos epistemológicos que sustentan la organización curricular de esos planes y, al examen, por esa ruta, de las consecuencias de las lógicas que dominan en la organización del conocimiento y los saberes mediante las disciplinas académicas. El análisis en el interior de la lógica curricular disciplinaria nos revela que en esa organización subyace la idea de formación desde la perspectiva tradicional, que a decir de Larrosa (2000), tiene dos caras. Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que se ha fijado de antemano. Frente a esa concepción, nuestra apuesta se dirige a repensar la formación docente como una apertura hacia un devenir plural y creativo, sin una idea prescriptiva de su itinerario, sin una idea normativa y autoritaria. Abordar la formación docente como una experiencia de abandono de las seguridades de un mundo que se nos ha entregado ya interpretado, sería como una aventura hacia lo desconocido que nos inquieta, interrumpe y nos interpela.

Una forma de contribuir a ese pensamiento abierto sobre la formación, lo constituye quizás el abordar la misma a partir de una concepción curricular basada en la inter y transdisciplinariedad de los saberes como formas de interpretar la realidad desde la totalidad, lo cual implica asumir que esa realidad no puede concebirse como una única visión del hombre. Ella es el encuentro con lo múltiple, diverso y complejo. Así, la formación docente en y desde la universidad debe asumirse desde la complejidad, desde la diversidad. La verdad deberá dar paso a formas de verdad como resultado de la duda, del descreimiento en lo único y la apertura a lo posible. En ese contexto, el docente actuará entonces como bisagra entre saberes y aprendices que re-crean dichos saberes desde su propia experiencia y con su propio lenguaje. La formación vista así debe entonces asumirse como un devenir hacia el interior de sí mismo, hacia la formación de la sensibilidad y del compromiso con los otros, soportados en el empeño de una búsqueda permanente y en el afán de enfrentar las dificultades.

## La formación docente y las obsesiones pedagógicas de la modernidad

Toda referencia a la educación del sujeto quedó impregnada de las orientaciones tecnocráticas y científicas de la modernidad. La concepción de formación docente ha estado orientada bajo los supuestos epistemológicos aportados por el positivismo lógico y la filosofía analítica. Los planes de formación continúan anclados a los criterios epistemológicos fundados en la concepción empírico-analítica de las ciencias y en las obsesiones pedagógicas de la modernidad.

En el plano epistemológico se perciben dos rasgos fundamentales: el primero, los planes de formación están organizados sobre un modelo disciplinar como lógica constructora y articuladora del conocimiento dentro del mismo. Desde Foucault (1976), la disciplina tiene una doble significación que responde al par poder-saber, por una parte, significa sujeción de un individuo a ciertas reglas de comportamiento propias de un grupo determinado, es decir, relacionada con problemas del poder y, por otra, se refiere a las artes del saber. Etimológicamente, la palabra disciplina proviene del latín y está ligada inexorablemente al campo educativo, porque hace referencia a un doble proceso: la disciplina supone presentar determinado saber a un aprendiz y la disciplina de mantener a éste ante el saber. Tiene que ver con las técnicas de control y no deja de estar relacionada con el proceso de la enseñanza y con los objetos de la misma. El segundo rasgo se refiere a la imposición de un concepto cerrado de teoría, pues ésta es concebida desde una supuesta visión objetivista y neutral en torno al conocimiento.

Desde esta concepción de disciplina, el modelo curricular propio de la perspectiva científico-analítica y fragmentaria del conocimiento se convirtió en un parámetro que orientó el discurso escolar como práctica social, así, se impuso un modo de recorte a los objetos agrupados en el currículo. Cada una de estas disciplinas fue filtrada al currículo, instaurando modos de organizar el pensamiento bajo los parámetros científicos de procedencia empírico-analíticos que fundándose en la cultura del positivismo demarcó redes conceptuales, las cuales desarrollaron una noción restringida de la complejidad del objeto y de la teoría instituida para dar cuenta de su estructura (Morin, 2000).



Las disciplinas curriculares, lejos de actuar como lógica incitadora de apertura del pensamiento que trascendiera los marcos gnoseológicos y epistemológicos establecidos en las mismas, impusieron una lógica que condujo a un cierre del



universo semántico. Así, la concepción de ciencia que domina en los espacios académicos, entre estos la escuela, el currículo y los planes de formación, está matizada por el concepto de objetividad. Esa objetividad del conocimiento sólo apunta a las manifestaciones “reales del objeto”, es decir, a aquellas que pueden ser expresadas por intermedio de operaciones metodológicas analíticas en variables operacionales u observacionales. En consecuencia, cada objeto de estudio dentro del currículo es despojado de su constitución histórica-cultural, de su sentido de intencionalidad ética, quedando convertido en un objeto no para ser meditado o reflexionado, sino para ser controlado y manipulado por medio de operaciones cognitivas y metodológicas de índole empírico-analíticas.

Esta lógica disciplinaria como forma de razonamiento y organización dentro de los planes de estudio comporta un gran silencio teórico y metodológico en torno a la categoría de totalidad. La totalidad como forma de razonamiento que apela a la complejidad e historicidad del objeto que se opone a la concepción atomista/reductora que caracteriza a la lógica curricular empírico-analítica es expulsada por contravenir los principios de la lógica disciplinar. Las articulaciones entre niveles y dimensiones, el carácter contradictorio de las relaciones que se configuran en el interior de cada disciplina ceden ante una concepción cerrada del objeto, dotándolo de propiedades universales. A diferencia del pensamiento basado en la totalidad, que implica una constante ruptura con los modelos teóricos parametrales, la lógica disciplinar se cierra a cualquier referencia crítica y desplaza las tensiones antagónicas y contradictorias.

También el concepto de teoría se ve afectado por la presencia de un modelo disciplinar cerrado como forma de organización curricular en los planes de formación docente. Tal como se ha venido señalando, en el marco de este modelo se construye una visión objetivista y tecnicista de la teoría. Ésta cuenta como conocimiento técnicamente explotable, como conocimiento para lo bueno, en tanto útil para la eficiencia, el control y la administración. La teoría se convierte en tecnología para el control, la manipulación, la eficiencia y la predicción. Teoría, aquí implica tecnologización del pensamiento, pragmatismo instruccional en las prácticas educativas. La teoría no se plantea como logos, como elaboración conceptual que posibilite la comprensión de tramas constitutivas de dichas prácticas y sus efectos, sino que surge como técnica: “El conocimiento válido es aquel que puede ser sometido a las exigencias de la acción instrumental y/o estratégico” (Lárez, 2001, p. 80). En este marco de significación de la teoría, el currículo es conceptualizado como cuestión tecnológica e instrumental, pues la función de la teoría involucra la ampliación y racionalización de la disposición técnica. Vale decir, en el marco de esta noción de teoría, el sujeto, entendido como sujeto teórico/epistemológico

es silenciado en nombre de la neutralidad valorativa y la objetividad, de tal forma que la teoría se transforma en procedimiento, en metodología sustentada en una posición objetivista, donde el sujeto no forma parte de la problemática del conocimiento como sujeto reflexivo, crítico, como sujeto que piensa el objeto y reflexiona sobre el método. La teoría, no asumida como constitutiva de una historia social se reduce a una sola dimensión: la dimensión cognitiva. Esta restricción de la teoría a lo objetual, a lo cognitivo, requiere para romper su dogmatismo o clausura epistemológica, de una reflexión que permita comprender su propia lógica de sentido, esto es, preguntarse desde Foucault (1992), cómo y en qué condiciones históricas y culturales surgen determinados regímenes de verdad, por qué esa formación discursiva, por qué se plantea cierto tipo de operaciones teóricas y epistemológicas. Tales interrogantes son silenciadas como consecuencia del principio reductor del conocimiento a lo objetual y a la racionalidad cognitivo-instrumental, clausurando la posibilidad teórico-epistemológica de constituir un saber que recupere los silencios de la razón, la subjetividad e historicidad constitutiva y constituyente de toda relación de conocimiento. Ello supone abrir el discurso y los planes de formación a otras esferas, incorporar otras expresiones de la razón, tales como lo moral, lo estético, lo expresivo. Es posibilitar un juego en el que la razón se torne polémica, turbulenta y agresiva.

Estos aspectos epistemológicos han sido acompañados por las obsesiones pedagógicas de la modernidad, entre éstas se pueden rastrear: la obsesión por lo claro, por la eficacia y por la velocidad. La obsesión por lo claro se convirtió en el “objetivo de los objetivos”, pues éstos debieron enunciarse en forma “clara y precisa” y, además, promover conductas observables. Lo claro proporciona tranquilidad, certeza, seguridad, en consecuencia, esa claridad representa un obstáculo para desarrollar la imaginación y la creatividad, significa desplazar todo encuentro intersubjetivo en el espacio escolar.

En cuanto a la obsesión por la velocidad, los planes de formación la han revalorizado, como respuesta a la angustia de las reformas educativas y a la idea de progreso promovida por la modernidad. En la implantación de las reformas, la mayoría de los docentes se mueven entre la indiferencia y la velocidad.

En el marco de esta concepción curricular en los planes de formación docente, “saber” implica desarrollar una relación de conocimiento que propugne la objetivación instrumental del proceso educativo. En este marco, ¿qué tipo de sujeto se forma, se constituye y regula bajo esta discursividad?

La existencia de un modelo disciplinar como forma de razonamiento y de organización curricular y, la concep-



tualización de una teoría que se degrada a la condición de tecnología, da lugar a la constitución de un modelo de formación docente basado en la reproducción y transmisión del saber, por consiguiente, el papel del docente queda reducido al ejercicio de un pragmatismo instruccional.

Dominado y formado por un discurso y práctica curricular parcelada y operacionalizada como consecuencia de la lógica instrumental del currículo, el educador en formación, en lugar de problematizar las estructuras conceptuales y los métodos de procedencia empírico-analíticas pierde su posibilidad de interrogarse y desplegar una reflexión en torno al contenido e intencionalidad del proceso educativo. Sus funciones como educador quedarán encapsuladas en una interpretación reductora y simplificadora de la complejidad del proceso educativo, imposibilitado de pensar por fuera y hacia el interior de estos marcos disciplinarios. Los educadores no logran vislumbrar que la educación como teoría y praxis social, es un campo de lucha que requiere, en consecuencia, reflexionarla como un núcleo conceptual problemático y problematizador que tiene una concepción política, social e histórica en la que se incorporan categorías tales como la de saber/poder, hegemonía, resistencia, a fin de despojar a la teoría curricular de su estatuto objetivista y fragmentario. Pero, ¿cómo abrirse a otras esferas no signadas por la instrumentalidad y el pragmatismo instruccional?

Desde la interrogación anterior, nos proponemos asomar algunas ideas tomando en consideración nuestra experiencia. Las propuestas curriculares actuales dirigidas hacia los niveles de la Educación Inicial, Básica y Media Diversificada y Profesional, bajo los Programas Educativos denominados: Simoncito, Escuelas y Liceos Bolivarianos, están fundamentados en los principios curriculares de la transversalidad e interdisciplinariedad. En que las disciplinas del conocimiento aparecen bajo la conceptualización de área, asumida ésta no como la agrupación de asignaturas sino como la interrelación de conocimientos y saberes articulados en torno a la consecución de un proyecto concebido comunitariamente como instrumento para motorizar el desarrollo endógeno (M.E.D., 2004).

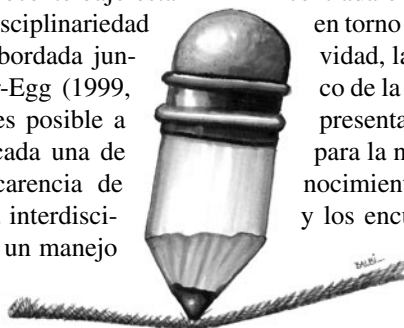
Frente a esa estructura curricular interdisciplinaria de los saberes escolares, nos preguntamos: ¿cuál es la formación que ha de proponerse para el docente bajo esta premisa? Consideramos que la interdisciplinariedad como principio curricular ha de ser abordada junto a lo disciplinar. Siguiendo a Ander-Egg (1999, p. 32) "...la interdisciplinariedad sólo es posible a partir de saberes y competencias de cada una de las disciplinas...". Precisamente la carencia de una concepción adecuada acerca de la interdisciplinariedad puede ser consecuencia de un manejo deficiente de lo disciplinar. Entre las competencias sobre lo disciplinar, el

autor pone en relieve cuatro dimensiones de competencia: público-comunicativa, histórico-práctica, estructural e histórico-disciplinar.

Entonces acercarnos a los planes de formación docente y a las reformas educativas desde lo interdisciplinar, supone partir de la idea de disciplina. Esa interdisciplinariedad reclama una concepción disciplinar abierta y dispuesta a dialogar sin preceptos objetivistas y neutrales. En esta forma, la interdisciplinariedad puede ser conceptualizada desde una perspectiva de comunicación, intercambio y confrontación de saberes desde cada una de las disciplinas que pretenden construir un objeto de modo interdisciplinar. Esto conduce a nuevos desafíos, pues la dialogicidad, la comunicación, la intersubjetividad, el uso de los lenguajes de las diferentes ciencias se hace imperativo. Por lo tanto, la problemática de la interdisciplinariedad evoca la idea de intercambio entre diferentes disciplinas y de integración de principios epistemológicos. Es una forma de interpretar la unidad del saber, habida cuenta de la complejidad de la realidad como totalidad (Valera-Villegas, 2002).

Como condiciones para que sea posible la interdisciplinariedad en la práctica educativa, nos atrevemos a citar los señalados por Ander-Egg (1999), entre ellos: a) Los profesores deben tener una buena formación en su disciplina. Desde aquí podemos justificar la didáctica de las disciplinas escolares, a condición de rescatarla de la lógica instrumental que prevale en nuestros planes de formación docente, en donde ésta es conceptualizada desde una perspectiva instrumentalista y aislada. b) La interdisciplinariedad implica una actitud de vida y un compromiso ético con esta apuesta didáctica, d) los estudiantes han de ser motivados y sensibilizados hacia el trabajo cooperativo, e) discutir en torno a qué o quiénes debe girar el enfoque interdisciplinario, f) elaborar un marco referencial, g) a partir de ese marco referencia, diseñar el encuadre metodológico que permita una adecuada coordinación y articulación, y, h) no partir del supuesto de que hay que integrar todas las asignaturas, sino sólo aquellas que puedan aportar de manera significativa al tema o problema escogido como objeto de estudio.

Por tanto, cualquier propuesta de formación docente centrada en la interdisciplinariedad exige un repensar en torno a la pedagogía y la didáctica, la intersubjetividad, la alteridad y el diálogo, en el lugar específico de la escuela y la universidad. Así, el currículo se presenta enmarcado en el despliegue de dispositivos para la negociación de significados, en donde el conocimiento escolar involucre los saberes cotidianos y los encuentros desarrollen actos dialógicos en los cuales los estudiantes aprendan a recrear simbólicamente el mundo con el apoyo y andamiaje del docente.





## A manera de conclusión: el docente entre la indiferencia y la seducción

Los discursos sobre la formación están dominados por la indiferencia intelectual, que se manifiesta como: desinterés por el porvenir de la formación, pereza y renuncia ante los discursos complejos, rechazo a la reflexión crítica, subordinación del pensamiento a las lógicas del poder, ingenuidad en el consumo de saberes, hipervaloración de la teoría y de la práctica, subordinadas ambas a los valores de la formación instrumental. No obstante, localizar la indiferencia intelectual no es fácil, pues ella viste diferentes trajes tejidos con una red de complejas simulaciones y disimulaciones legitimadas.

El profesor indiferente piensa y hace en el vacío, se muestra según le dicen y se muestra también simulando ser docente, es decir: “simulamos como que enseñamos, simulamos como que aprendemos”. El profesor indiferente vive su profesión con velocidad, por tanto, no está en condiciones de hacer de su profesión una “actividad de gozo y disfrute”, no está en condiciones de llegar a los estudiantes con el pensamiento puesto en la formación, no tiene posibilidades de seducir.

La indiferencia en la docencia implica asumir las racionalidades burocráticas, así, muestra preocupación por administrar el programa en tiempos limitados y ante la indiferencia de sus estudiantes amenazará con la calificación, quizás justificándose en que es una exigencia institucional; en algunos casos será “suave” con las calificaciones para no causar tensión o evitar protestas; en otras ocasiones será “duro” pretendiendo para ello mayor control.

En oposición a este tipo de docencia y de docente, se antepone la “docencia seductora y comprometedor”. El docente seductor es el que se sale del estándar de la indiferencia, pero tampoco coincide con los que son con-

siderados “buenos docentes”, es un docente diferente al que no se le puede clasificar con facilidad, pues él no responde a los modelos convencionales. Su docencia implica un desborde de los límites, provoca desuniformidad, genera atracción, motiva la interrogación, fomenta el asombro, incursiona en la imaginación, inquieta, intranquiliza, confunde, trastorna la salud intelectual de sus estudiantes, por ello a la docencia seductora, se le ha considerado perversa, se le ha reprimido marginándola o silenciándola.

Seducir en docencia, implica misterio, confusión, curiosidad, desborde de la imaginación, seduce lo que no tiene límites ni forma. No obstante, desde los propósitos de la formación, es preciso preguntarnos: ¿es posible estacionarnos en la seducción? Cuando el misterio desaparece, la seducción también desaparece. Explicar o intentar explicar, pone nombre, atribuye formas y límites, así el misterio deja de serlo y se convierte en comprensión, interpretación. La seducción desaparece, pero quienes han sido tentados por ella, están sensibilizados para volverla a sentir, han perdido el miedo a vivir el instante, de cautivarse, de pensar los silencios, de cuestionar sus certezas. Quienes no han sentido esta seducción, tienen su misión muy clara: seguir formando con su verdad, continuar contestando toda interrogante, silenciar los misterios, reprimir a los confundidos y a los discrepantes de su verdad.

Desde la formación docente, resulta inquietante preguntarse: ¿es posible que un plan de estudio ayude en la formación de un docente seductor? Esta seducción se sale del programa, un programa a lo mejor puede ayudar a disminuir el temor que nos causa el misterio, a fundamentar las interrogantes, a estimular la curiosidad y la imaginación, a cuestionar certezas propias y de otros, a indagar los olvidos. No obstante, nos preguntamos: ¿es posible convertimos en docentes seductores y comprometidos? ©

*Este artículo forma parte de una investigación desarrollada por los autores y financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de los Andes (CDCHT), bajo el código: NURR-H-164-99-04-C.*

## Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación* (3ª edición). Argentina: Editorial magisterio del Río de la Plata.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (5ª edición; Aurelio Garzón del Camino, Trad.). Madrid: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1975).
- Foucault, M. (1992). *La verdad y las formas jurídicas*. (3ª edición; Enrique Lynch, Trad.). España: Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1978).
- Lárez, A. (2001). La lógica técnico-instrumental como forma de razonamiento: Algunas precisiones teóricas. En Magaldy Téllez (comp.). *Epistemología y educación: estudios sobre la perspectiva empírico-analítica*, Cuadernos de postgrado N° 13, 67-89. Caracas: Editorial CEPFHE.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Argentina: Ediciones Novedades educativas y CEPFHE.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). *La educación bolivariana*. Caracas. Material mimeografiado.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Editorial Gedisa.
- Valera-Villegas, G. (2002). *Pedagogía de la alteridad*. Caracas: Editorial CEPFHE.

# JULIO VERNE EDUCADOR

En 1893, a los 65 años de edad, ya publicada la mayor y mejor parte de su obra, Julio Verne concedió en su casa de Amiens una entrevista al periodista estadounidense Robert Sherard.

Apareció al año siguiente en el McClure's Magazine y en sí misma es una prueba fehaciente de la popularidad mundial alcanzada en vida por el autor francés. Contrasta con la confidencia que hizo Verne a aquel periodista: "El gran pesar de mi vida es que yo no cuento para la literatura francesa". Se refería sin duda a la reiterada negativa que había recibido su candidatura a la academia, reflejo del menosprecio que su obra merecía entre los mandarines de la crítica literaria de la época. Y probablemente también entre los de la nuestra...

No sé si hubiera consolado a Verne saber que hoy, 100 años después de su muerte, muy pocas personas en Francia, y ninguna fuera de Francia, conocen los nombres de la inmensa mayoría de los académicos que por entonces "contaban" en la literatura oficial de su país.

Nadie los recuerda, mientras que aún millones de lectores saben quién fue el capitán Nemo o Phileas Fogg. Las obras de esos supuestos inmortales perecieron incluso antes de morir sus autores, pero muchas de las historias narradas por Verne continúan alimentando la imaginación humana todavía hoy, no sólo en su formato original de novelas, sino también como películas, cómics o videojuegos. No faltará quien opine (porque nunca hubo escasez de pedantes) que precisamente tanta y tan versátil persistencia en lo popular es un argumento contra la calidad artística del autor de los Viajes extraordinarios. Se repite que lo que hace duraderas pero triviales las ficciones de Julio Verne es precisamente su carácter incurablemente pueril. En defensa de tal supuesta "puerilidad" —compartida ayer y hoy por otros escritores no menos denostados por ciertos exquisitos— quisiera yo decir aquí una palabra de elogio.

Cualquier lector algo minucioso de Verne sabe que sus relatos abundan en rasgos nada convencionalmente pueriles: no es difícil encontrar en ellos aspectos sombríos y aun siniestros, moralidades ambiguas de implicaciones subversivas, incluso cierta poética atónita y angustiada del fracaso, envuelta como almendra amarga en ropaje de olores al progreso científico (recuérdese, por ejemplo, esa parábola temible que son Las aventuras del capitán Hatteras).

Continúa en la pág. 82

