



Escuela Normal de Varones. Medellín - Antioquia

DIAGNÓSTICO

Revista
Educación y Pedagogía
16

INFORME SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

*Juan Felipe Garcés Gómez **

- Resumen

El autor pretende establecer un diagnóstico crítico sobre la situación actual de la práctica pedagógica en las normales a partir de la explicación de la concepción de ciencia y didáctica. Este análisis parte de una revisión de la concepción de la racionalidad de la ciencia que subyace a toda argumentación, organización y evaluación de la práctica pedagógica. Finalmente, el autor revisa el concepto de formación en la cultura clásica alemana y su incidencia en la formulación de un plan razonado de formación de maestros.

- Abstract

The author, from the explanation of the concepts of science and didactics, wants to establish a critical diagnosis about the present situation on the pedagogical practice in the *normal schools*. This analysis comes from the review of science conception of rationality that underlines every argumentation, organization, and evaluation of the

* El autor está próximo a graduarse como diplomado en filosofía de la Universidad de Antioquia. Se desempeñó como auxiliar docente de cátedra en el Instituto de Filosofía, ha sido profesor en el postgrado de Corrientes Pedagógicas contemporáneas en la Universidad Tecnológica de los Llanos. Hace parte del Equipo Investigador que Tiene a su cargo la Reestructuración de las Normales del Departamento de Antioquia.

pedagogical practice. Finally, the author reviews the concepts of formation in the Germán classical culture and its incidence in the formulation of a reasonable plan on teachers' formation.

- Résumé

L'auteur prétend établir un diagnostique critique de la situation actuelle de la pratique pédagogique dans des *écoles normales* basé sur l'explicitation des conceptions de la science et de la didactique qui se manifestent dans ces écoles. Cette analyse part d'une révision de l'idée de rationalité de la science présente dans tout argument, organisation et évaluation de la pratique pédagogique. Finalement, l'auteur considère le concept de formation dans la culture classique allemande et son incidence dans l'énonciation d'un projet raisonné de formation des enseignants.

En Antioquia existen, hasta hoy, dos Instituciones dedicadas a la formación de Maestros: Las normales y los IDEM con bachillerato pedagógico. Bueno es indicar que en algunos casos, la diferencia es sólo de razón social, es decir, algunas Normales que se vieron obligadas a diversificar conservaron su nombre original y otras se fusionaron con Liceos formando los IDEM; pero ambos poseen dos o más "modalidades" incluida la "pedagógica". Esta peculiar condición no genera sólo equívocos nominales, se pretende demostrar cómo la naturaleza pedagógica de la institución normalista se ve afectada por estas circunstancias, especialmente en la esfera de la "práctica docente", único elemento positivo que es común a estas instituciones que forman maestros.

La "práctica docente", en primer lugar, es el elemento constitutivo de estas instituciones que forman maestros, es aquello que las distingue de cualquier otra institución de enseñanza media. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que es el elemento privilegiado para la formación de maestros en este nivel, lo que las diferencia de las Facultades de Educación. La insistencia en la "práctica docente" en las normales, podemos decir, está ausente de las Facultades de Educación; es decir, con la insistencia en la importancia formativa de la "práctica", las Normales se diferencian de las Facultades de Educación y quizá, por que no decirlo, en ello las primeras ofrecen una alternativa sumamente razonable y eficaz para la formación de maestros en Colombia.

En segundo lugar, mal que bien, y quizá no lo suficientemente reflexionado e investigado, en la "Práctica" se parte de un supuesto que considero muy

sugestivo y fecundo: El maestro se forma por "emulación"¹; es decir, conciente o inconscientemente, toma como modelo a sus maestros y percibe más fácilmente el "cómo" enseñan ellos que sus recomendaciones. Esto tiene un efecto de circularidad que puede convertirse en un factor de conservación acrítica de costumbres, la mayoría de las cuales, suelen ser problemáticas.

En tercer lugar, la "práctica" genera registros documentales y discursos que pueden ofrecer el material necesario para la reflexión sobre ella. A través de esos registros podemos develar la existencia de un "modelo pedagógico" o una "propuesta pedagógica", sea producto del "buen sentido" de alguna teoría o autor pedagógico, cuando no producto de la extrapolación de principios psicológicos referidos a la infancia. Quiero indicar que el uso del singular para "modelo" o "propuesta", puede ser interpretado en dos direcciones: 1. Histórica, porque tiene en mente, cómo en el pasado las Normales poseyeron un "método" que las definía y desde este elaboran (aplicaban o apropiaban) un modelo pedagógico, y 2. Crítica, porque luego de las ciencias de la Educación, el objeto del discurso educativo se multiplica, el método de enseñanza cede espacio a otras opciones sobre el aprendizaje de origen psicológico, y, relega al último lugar, la enseñanza; esto a la vez complica la posibilidad de hallar "un" modelo pedagógico²

El equipo de Reestructuración de Normales en Antioquia, para efectos de describir y lanzar las primeras hipótesis interpretativas sobre la práctica docente, toma como elementos los resultados de las visitas a cada una de las instituciones, las entrevistas con los colectivos de profesores (de normal o modalidad pedagógica y anexas), alumnos, padres de familia y autoridades locales; además, las entrevistas a profesores, coordinadores de práctica y/o disciplina, alumnos y rector.

Quisiera recurrir a Miguel Martínez para expresar la postura frente a esta forma de investigación:

"La gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento del otro, estriba, sobre todo; en la naturale-

1 Dice el Diccionario de la Real Academia: "Deseo de imitar e incluso superar las acciones ajenas. Generalmente se le da un sentido favorable". Permítaseme insistir en ese "sentido favorable", aunque quiero indicar lo problemático que es formar por "ejemplaridad", suelen ser deleznable los héroes.

2 El concepto de Modelo Pedagógico aquí referido se debe al profesor Rafael Flórez en sus libros: "Pedagogía y Verdad" (Que reposa en todas las bibliotecas Normalistas) y "Hacia una Pedagogía del Conocimiento", de reciente aparición.

za y calidad del proceso en que se apoya. A medida que el encuentro avanza, la estructura de la personalidad del otro va tomando forma en nuestra mente; adquirimos nuestras primeras impresiones con la observación de sus movimientos, sigue la audición de su voz, la comunicación no verbal (que es directa, inmediata, de gran fuerza en la interacción cara a cara y, a menudo, previa a todo control consciente) y toda la amplia gama de contextos verbales por medio de los cuales se pueden aclarar los términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar los presupuestos y las intenciones, evidenciar la irracionalidad de una proposición, ofrecer criterios de juicio o recordar los hechos necesarios. El contexto verbal permite, así mismo, motivar al interlocutor, elevar un nivel de interés y colaboración, reconocer sus logros, prevenir una falsificación, reducir los formulismos, estimular su memoria, aminorar la confusión o ayudar a explorar, reconocer y aceptar sus propias vivencias inconscientes.”³

Así las cosas, quiero plantear los principales problemas observados en las diferentes visitas y los resultados de diálogos con agentes de la "práctica docente", para elaborar una crítica a sus presupuestos.

1. Práctica docente y "buen sentido"

En la preparación de la práctica docente, se observan dos modalidades:

- Mediante proyectos pedagógicos. Se observan dos tipos diferenciados:
Proyectos sobre diagnósticos concretos, generalmente lecto-escritura, democracia y tolerancia, o "aprestamiento" y preescolar.

Proyectos que no tienen objeto concreto de diagnóstico y sólo "simulan" para hacer aparecer como proyecto la programación anticipada de temas curriculares propios de un nivel y un área en la escuela anexa o rural.

Los proyectos señalados poseen como característica el sistemático desconocimiento bibliográfico de fuentes primarias y, en el mejor de los casos, sólo aparecen reseñados manuales, textos guías.

- En la modalidad de práctica en la cual previa asignación de un tema, el muchacho prepara una práctica. Los proyectos de este tipo únicamente contienen fechas pormenorizadas, con objetivos de toda índole, en ellos

3

MARTINEZ, Miguel. Comportamiento Humano, nuevos Métodos de Investigación 1989.

sólo hay una preocupación temporal y de contenidos concretos curriculares, es la versión más instrumentalista del currículo. Podemos indicar como aspectos relevantes los siguientes:

De nuevo aparece la resistencia bibliográfica, habitualmente los contenidos de una clase donde se hará práctica sólo tienen como fuente libros guías o de texto. El alumno-maestro no recurre a fuentes de la disciplina o saber específico que tendrá que conocer para desarrollar tal o cual tema. Sólo en muy pocas excepciones, los alumnos-maestros acuden a textos de pedagogía y habitualmente confunden Pedagogía con Psicología, o al menos tienen la impresión que la primera es muy importante, pero la segunda lo es más.

Esta caracterización de la práctica docente según la preparación, nos lanza a otro problema: ¿Cuál es la relación entre la práctica pedagógica, los cursos del área pedagógica y los cursos de las llamadas áreas comunes?. Me atrevo a decir que la relación es supremamente confusa; en palabras planteadas por los alumnos:

Los cursos de pedagogía dotan de unos "pasos" para preparar y desarrollar la clase (lo que no se distingue en nada) y, 2. los profesores se ofrecen como modelos a "emular", se esfuerzan para "enseñar X como se debería enseñar en la escuela". Así las cosas, esta relación no es en modo alguna reflexiva o alimentada y fortalecida por la pedagogía, sino que esa relación se configura problemática por ser instrumental y ejemplarizante, sin crítica sistemática alguna, sin fundamentación pedagógica; lo que es aún más problemático, es que se pretende fundar una práctica en la psicología de Piaget, por ejemplo, pero ningún texto de éste es citado, todo es adquirido por "enciclopedias de Psicología" o módulos de educación a distancia.

Merece capítulo aparte indicar cómo es el acercamiento a la pedagogía: Así cuenta la Normal con unos pocos o muchos textos de la famosa "Biblioteca del Maestro" editados por Losada y dirigida por Luzuriaga, ellos reposan en los estantes sin lector alguno que los retome del olvido. Quizá, los únicos textos que usan son: "La historia de la pedagogía" de Abbagnano o "La Historia de la Educación y la Pedagogía" de Luzuriaga. No hay obstáculo en llamarlos "joyitas" o "antigüedades" y tal vez por ello son tratados como piezas de museo. En el mejor de los casos, un libro como "Pedagogía y Verdad" de Rafael Flórez, es lectura personal del profesor de Epistemología, pero no es de acceso colectivo, no genera discusión y, por ende, para nada afecta la vida o naturaleza institucional de estas normales o modalidades pedagógicas. Es de conocimiento público que ese libro está en las precarias bibliotecas normalistas, merced a que fue editado por la Secretaría de Educación Departamental, sucede que no

hay una política clara para la compra de material bibliográfico. Como muy bien lo indicó la profesora Olga Lucía Zuluaga, en conclusión, a la pedagogía nos hemos acercado en Colombia a través de las biografías de pedagogos o al elenco de unas teorías; en gran medida, no se tiene acceso directo a ellos en sus textos, ni aún en las Facultades de Educación.

Si la preparación de la práctica no posee en sí misma una sustentación pedagógica y reflexiva, no podemos decir más de los registros que los soportan. Los cuadernos de preparación de clases o las "carpetas", no pueden reflejar otra cosa. Es en estos registros donde el buen sentido adquiere un estatus director en la práctica, en tanto que se puede percibir corrección, "buen gusto", "estética", en aquellos cuadernos y carpetas, en las cuales se registran permanentemente objetivos, actividades, dibujos, etc. Podemos decir, la exterioridad se presenta ordenada y bella, pero su interioridad, lo que habría de soportar lo externo es vacío; agrupada en la frágil estructura de las buenas intenciones.

2. La práctica docente y su desarrollo efectivo

Creo que antes de continuar hay que hacer justicia, la aparición de los famosos "pasos" para preparar y "dictar" la clase (que posteriormente se analizaran con extensión), son producto de unos talleres donde se pretende dar pautas en la diversificación para "los pedagógicos", son fruto de un espacio institucional de la Secretaría de Educación. Según los aspectos de la práctica docente, de ellos salen los "pasos"; pero en muy pocos lugares se habla coherentemente sobre esa relación entre Piaget y los "pasos" o entre el "constructivismo" y los "pasos"; curiosamente, varían muy poco de una Normal o modalidad pedagógica a otros. ¿Pero cuales son esos pasos?.

Es bueno decir, que en el caso de los alumnos eso no remite a los conceptos de "Método de Enseñanza" o "Didácticas"; Estos pasos son concebidos desde dos perspectivas: Por niveles de enseñanza o por saberes específicos (materias)".

• Práctica por niveles de enseñanza

En algunas Normales el esfuerzo por diferenciar metodológicamente la práctica docente y ganar en "especialización" y "especificidad", las ha llevado a presentar una propuesta basada en las características de los niveles de la educación que están bajo su competencia: en primer lugar, "el Preescolar" y el "aula especial"; luego, básica primaria en Anexa (generalmente escuela Urbana) y "Escuela Nueva"; para insistir finalmente en Educación de Adultos (Alfabetización e higiene) a través del programa PEFADI.

Los métodos propuestos por niveles tienen manifestaciones peculiares en estas Instituciones, unos sólo enumeran unos "pasos", otros complejizan esos "pasos" Veamos algunos ejemplos:

Se analiza en primer lugar el caso de la práctica en el Bachillerato Pedagógico: los "pasos" por niveles son presentados muy escuetamente: en la Escuela Urbana (Anexa) son: ambientación, motivación (o inducción al tema), adquisición, elaboración, fijación, evaluación y tareas (según objetivo). Sostiene que así se cumple con la propuesta piagetiana, que según sus propias palabras propone que "el maestro debe diseñar material para que los niños toquen y jueguen, elementos éstos que favorecen el aprendizaje, puesto que la asimilación y acomodación se evidencia en nuevos conocimientos por la modificación y aplicación de los niños (experiencia)." Para el Preescolar, los "pasos" son: Ambientación, Juego libre, Actividad dirigida, Unidad ("Tema a tratar con los niños"); que según los jóvenes maestros está sustentada igualmente por Piaget.

También proponen, una metodología o "pasos diferentes" para la Escuela Nueva: "Disposición del material, actividad básica, cuento pedagógico, actividad práctica y actividad libre". No queda claro si estos "pasos" apuntan más a las condiciones espacio-temporales especiales en la escuela Nueva, o si son pensados como un "nivel" paralelo a las escuelas urbanas.

En la normal, donde reina una confusión entre clásicos filosóficos, pedagógicos y psicológicos, los mismos "pasos" anteriores son ampliados, pero esta vez nadie puede responder por el origen o sustentación pedagógica. Los "pasos" son:

Escuela Urbana. Primero a quinto de Básica Primaria:

1. Actividades de rutina: Oración, juegos, motivación, canto, presentación del tema.
2. Vivencia.
3. Teorización: "Tema propiamente dicho".
4. Conceptualización.
5. Ampliación.
6. Aplicación (empieza evaluación).
7. Evaluación.

PREESCOLAR:

1. Actividades básicas: Oración y ubicación en el espacio-tiempo, (fecha).

2. "Proyecto" o unidad didáctica "tema en sí".
3. Juego libre.
4. Actividades de integración grupal.

AULA ESPECIAL. Separan tres niveles:

- A. Preescolar Especial.
- B. "Primerito".
- C. Grado 2o Elemental.

Indican que todo el trabajo de Aula Especial es mancomunado entre Maestro, Padres de Familia y Niño discapacitado, está articulado a una concepción de desarrollo por niveles en los escolares. Es decir, la perspectiva es psicológica.

• **Práctica por áreas de saberes específicos**

Hay Normales y bachilleratos pedagógicos donde la práctica se prepara desde la perspectiva del área a desarrollar. En una normal, por ejemplo, la práctica se hace con un solo método para todas las "clases", así:

1. Motivación: Canto, ronda, etc.
2. Actividades de desarrollo: Explicar y copiar un tema.
3. Actividades finales: Evaluación.

Estos pasos reciben todo tipo de fundamentaciones, desde Piaget y su psicología evolutiva hasta la "energía libidinal" de Freud. Lo anterior es más frecuente en las instituciones que organizan su práctica por "áreas" y no por "niveles"; la confusión que se genera con el "método científico" en general y /o el método inductivo/deductivo, llega a niveles tales que pueden decir: "El mejor método es el inductivo ya que va de lo fácil a lo difícil"; o como indicaron en un ÍDEM : "El método deductivo para responder preguntas al alumno y el inductivo para preguntar el profesor". Quizá sea esta la característica esencial de este tipo de práctica. Vale indicar cómo se "usa" el "método experimental" para la enseñanza, puesto que "hace más amena una clase por las experiencias en los que se lleva al niño para que presencie lo que se le va a enseñar".

En otra normal escuchamos la equivalencia entre "método de enseñanza" y " método científico" (o será acaso que la tesis de la enseñabilidad de la ciencia de Rafael Flórez entra aquí en cuestión? Pero el debate exige otro espacio); allí

sostienen que el método científico entró en la escuela para la enseñanza de las Ciencias Naturales con los siguientes pasos en estricto orden: "Observación, descripción, clasificación, medición, planteamiento del problema, formulación de hipótesis, experimentación (verificación) y conclusión (aplicación)." Como podemos observar, nuestras Escuelas Normales se hallan envueltas en un positivismo ingenuo, que tiene como explicación posible dos elementos: en primer lugar hay una ignorancia enorme por el estado actual de tal debate sobre el conocimiento científico y/o, en segundo lugar, el amor por lo vacío y aparentemente ordenado que manifestamos los colombianos, tiene aquí una manifestación no desdeñable. El no compromiso y el siempre ascético ideal de la objetividad científica viene a llenar el espacio de la reflexión y la crítica, cualquier dogma será siempre bien recibido, siempre y cuando, favorezcan el aparecer y no el ser.

Finalmente, quiero transcribir la descripción de los "pasos" por área en la práctica:

A. COMUNES: (Estética, Sociales y Español).

1. Actividades de iniciación (rutina): Saludo, canto, "rezo", norma de formación (objetivo de clase). Objetivo. Central de asistencia (para que se preocupen por sus compañeros), tareas, recuento tema anterior.
2. Ambientación: Motivación, juego o cuento, dinámica.
3. Adquisición: Preguntas (" Interrogatorio") sobre lo anterior.
4. Elaboración: "Tema en sí".
5. Fijación: Afianzamiento del tema o refuerzo.
6. Evaluación: Prueba para saber qué captaron los alumnos.
7. Síntesis conceptual o consignación: "Copias en el cuaderno".
8. Tarea.

En la presentación al maestro-cooperador de la clase ya preparada, agregan: Presentación, recursos, ilustración, bibliografía y el indicador de evaluación según el objetivo "que siempre el verbo va en futuro".

B. MATEMÁTICAS: Para la elaboración del tema se desglosa así:

1. Contacto con situación o problema.
2. Acción real o manipulación directa (ejercicio).
3. Acción acompañada del lenguaje (Maestro dirige el trabajo).
4. Acción con materiales figurativos (El alumno sale al tablero).
5. Traducción simbólica o abstracción (Aparecen los números).

6. Conducta del relato o construcción verbal. ("El niño es el que habla con sus palabras lo que entiende").

C. CIENCIAS NATURALES: Definido por el "método científico" donde el niño manipula todo y trabaja con los cinco sentidos, por las sensaciones. En la planeación del tema varía:

1. Observación.
2. Clasificación.
3. Comunicación Científica "\ ¿ El niño habla sobre lo visto hasta ahora!?.
4. Formulación hipótesis.
5. Experimentación.

Insisten los entrevistados en sostener que todo debe ser pensado en "material" en propiedades sensoriales, vehículo inequívoco de acceso al conocimiento.

D. CIENCIAS SOCIALES. Véase bien el tono "subjetivo" y el lenguaje con que registran los cambios de denominación:

1. Ambientación por "Vivencias".
2. Adquisición por " Confrontación".
3. Elaboración por " Teorización".
4. Fijación por "Ampliación".

Como puede notarse, aquí hay una nueva manifestación del Ciencismo ingenuo que "subjetiva" las ciencias sociales negándole cualquier tipo de certeza o verdad, en tanto que son "vivencias" y "teorizaciones" fruto de "confrontaciones" de opiniones. Esto no es para nada fortuito, de nuevo nos vemos entre la ignorancia y/o el huero formulismo del positivismo. En fin, lo que sea sólo se manifiesta, es simulación , gestualidad.... ¡ No hay ningún tipo de reflexión crítica que pueda poner en cuestión esta reducción positivista en la concepción de la ciencia y la pedagogía!. En conclusión, si estos son los postulados de la formación de Maestros, muy poco puede esperarse; en materia de reflexión y crítica de su propia disciplina: La Pedagogía pero dejemos esto para un momento posterior.

E. RELIGIÓN.

1. Actividades básicas : Oración más amplia y personal.
2. Ambientación.
3. Adquisición.

4. Elaboración.
5. Interiorización.
6. Compromiso.

He aquí otra manifestación del positivismo ingenuo en términos de la relegación de la esfera de La Práctica a la intimidad de la creencia; y digo Práctica por que es aquí, curiosamente, donde se genera el espacio para los "valores". Esta relegación manifiesta lo que Karl Otto Apel denunció como el sistema de complementariedad entre el positivismo y el existencialismo en tanto que el primero se las ha con la esfera de la ciencia y el segundo con lo práctico relegado a la intimidad, que acepta como presupuesto la imposibilidad de proponer normas prácticas con validez intersubjetiva. Como se puede observar, la Escuela Normal que definió su práctica en la perspectiva de las áreas o saberes específicos, tiene como substrato problemático un positivismo que se les hizo "como la vida" y por ello no pueden crear distancia crítica, en estas condiciones el proceso de formación de maestros tiene: O bien un enfoque cientificista como el descrito hasta ahora-; o bien, un enfoque sicologizante como es el caso de la práctica pensada por niveles, no aparece la Pedagogía como saber que le es propio.

En todo caso este cientificismo, en ambos casos, se manifiesta en el olvido sistemático de afrontar la formación del maestro teniendo en cuenta su condición de "hombre público" y ciudadano⁴. Pero ello se debe a la inexistencia de una reflexión seria sobre la formación, como concepto, en la dirección de la tradición alemana, en relación con la ética y la cultura.

F. EDUCACIÓN FÍSICA.

1. Actividades iniciales, básicas o de rutina.
2. Fases: .
 - Fase de atraer: Calentamiento general y específico.
 - Fase de instruir: "Lo que se va a hacer, el maestro lo indica con su propio cuerpo".

⁴ Estas reflexiones son fruto del acercamiento a la obra de Karl Otto Apel, especialmente: "El apriori de la Comunidad de Comunicación" *En* Transformación de la filosofía. Tomo II. Además, resulta importante la insistencia en el maestro como "Hombre Público" que hace Alberto Echeverri.

- Rendir: " Sin salirse del objetivo se trabaja algo más suave, teniendo muy en cuenta el tiempo.

En este caso , merece especial atención cómo la reforma curricular afecta también la práctica docente, en tanto que el "objetivo" se convierte en valor inestimable supeditando todo el proceso de enseñanza a éste. Esta Taylorización de la relación maestro-alumno manifiesta una vez más la "colonización de la razón instrumental" al "mundo de la vida" (Habermas), que unida al ciencismo aerífico sirven de coordenadas a la Formación de Maestros. Permítaseme entrar a ubicar estas apostillas en el contexto del problema global: La formación.

3. Formación y formación de maestros

Como lo he venido indicando, en el proceso de formación de maestros se vislumbra un problema muy serio: La concepción que se tenga de formación. Hasta ahora se han movido entre dos polos; y ello sin que sea explicitado, al menos en las instituciones; estas son, a saber: Un concepto de formación intimista centrada en valores casi siempre religiosos o psicologizados y un concepto de formación politizado. Ambas posturas comparten, eso sí, su postura crítica frente a una concepción de la enseñanza centrada en la institución en saberes específicos. Como señala Germán Vargas, la pregunta que se nos suscita es: "¿Formación o Saberes Específicos"?⁵. Desde esta perspectiva, se nos plantea la discusión si es esta pregunta disyuntiva exclusiva la que debe orientar nuestra indagación. En primer lugar, ¿Será que es necesario "escoger" o "elegir" entre una u otras?, en segundo lugar ¿Tal elección es posible?; y finalmente, ¿No hay otra posibilidad de afrontar el problema?.

Considero que hay una posibilidad diferente de afrontar el problema, por un lado elegir una u otra opción genera extrapolaciones nuevamente riesgosas como lo demostraré un poco más abajo; por otro lado, la "elección" no puede dejar de ser tematizada en cuanto que una tal elección presupone ya elementos de una concepción de la racionalidad y sus consecuencias prácticas; y, finalmente propongo una mutua determinación crítica entre formación y saberes específicos."

El profesor Echeverri, aludiendo a Blankertz, propone que el concepto de formación se presenta como una "barrera al cientificismo", como una salida a la

5 VARGAS GUILLEN, Germán. Formación y subjetividad. Epistemología, Lenguaje y Pedagogía. Revista Educación y Pedagogía No. 8 y 9. Vol. 4. 1992-1993. pp 27.

6 Bueno es indicar que el concepto de Formación aquí discutido hace alusión específicamente al contexto de la enseñanza

"sobrevaloración de la ciencia en los procesos de enseñanza"⁷. En esta perspectiva la formación dimensiona y delimita el rol de las ciencias en los procesos de enseñanza, pero no plantea una elección definitiva donde se opte por formación o por saberes específicos. Si se "elige" una u otros, podemos incurrir en la ideologización en dos vertientes: La primera una tendencia al intimismo práctico (sicológico-religioso) o compromiso político (Dogmáticos ambos); y, la segunda, el científicismo.

• Ideologización por intimismo práctico

- Ideologización por vía del intimismo práctico, psicológico y/o religioso

En las instituciones normalistas y bachilleratos pedagógicos, se puede observar la permanente insistencia en un concepto de formación no secularizado, donde los "valores" religiosos (Cristiano-Católico) se presentan como aquellos según los cuales debe ser formado el maestro. El modelo es Cristo, El es el que debe moldear (o dar forma). Según esta postura, los "valores" cristianos son asumidos como universales e incontrovertibles, tanto que se hallaron lugares donde la existencia por fuera del catolicismo es impensable. Así las cosas, en toda práctica institucional y discursiva, prima una postura dogmática que se manifiesta en la concepción religiosa que subvalora sistemáticamente los saberes específicos y/o, aún, el saber pedagógico que se manifiesta en la tradición occidental como disciplina.

La otra variación del intimismo práctico alude a ciertos afectos psicológicos que intencionalmente dirigidos pueden generar procesos formativos, como parece indicarlo la profesora Vasco en su concepción de formación: "El desarrollo armónico de diversas dimensiones de la personalidad del alumno", que tiene su manifestación en "una estructura de formación , una lógica del pensamiento, una cierta disciplina intelectual específica".⁸ En este caso, el proceso de formación se restringe a un reducido espacio individual en procesos nada claros que se pierden en una menguada postura frente a la formación.

7 ECHEVERRI SÁNCHEZ, Alberto. El lugar de la Pedagogía dentro de las ciencias de la Educación. En Objeto y Método de la pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, 1993. pp. 101.

8 VASCO MONTROYA, Eloisa. Alumnos, Maestros y saberes. Bogotá, Edit. Magisterio, sin fecha, pp. 32.

- Ideologización por **vía** del compromiso político

No es extraño hallar posturas que proponen como proceso de formación la construcción progresiva de una conciencia política por la vía de la toma de partido. Es en esa toma de partido donde el sujeto gana para sí los elementos de una formación y estructuración política que le permitirá enfrentar la realidad desde los postulados de su credo político.

Estos dos procesos de ideologización comparten, en principio, una concepción de la formación como "objetivo", como un fin que se obtiene a través de unos medios, como el "mero cultivo de capacidades previas"⁹. Según Gadamer, esta perspectiva sólo puede ser justificable en la temática reflexiva del educador", puesto que el concepto de formación hace referencia a que "uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma"¹⁰.

Bueno es anotar que el concepto de formación, (Bildung) ineludiblemente nos remite a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal; formación es, pues, "tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto"¹¹. Por ello, no podemos concebir la formación como un proceso que conduce a un "objetivo", ni como el "cultivo de disposiciones previas" para algo; esta versión solo conduce a una concepción estática de la formación, que tiende a reducirla a organizaciones curriculares espacio-temporalmente definidos, cerrando espacios para una concepción de la formación que nos remita al esfuerzo permanente, no de "actualización" (a la manera de modos o apropiación de nuevas tecnologías), sino de superar la naturalidad accediendo a un mundo "conformado humanamente en lenguaje y costumbres", con su historicidad. En palabras de Gadamer: "La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados a distancia quiere decir verlos como los ven los demás"¹². Aceptando que esa "distancia" no es una versión menguada del objetivismo de la ciencia, sino que - introduciendo la necesaria esfera de la crítica genera un espacio de verdad definido en términos de las "ciencias del espíritu".

9 GADAMER, Hans Georg. Verdad y Método 1 5a Edi. Salamanca, Sigüeme, 1993. pp. 40

10 Ibid.p. 40

11 Nota del Traductor de " Verdad y Método". Pag. 38.

12 GADAMER. Op Cit. 11 46

Quizá el sentido de la expresión del profesor Echeverri sobre la formación como "barrera al cientificismo", exprese mejor en palabras de Gadamer: " Lo que convierte en ciencias a los del Espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación que desde la idea de método de la ciencia moderna". En este punto nos vemos remitidos a la tradición humanista, que adquiere un nuevo significado en su calidad de resistencia entre las pretensiones de la ciencia Moderna" ¹³

- **Ideologización por vía de la confianza acrítica en la ciencia.**

Como ya hubo ocasión de señalar, en el trasfondo de las prácticas docentes subyace una concepción positivista que en la mayoría de los casos se ha hecho tan cotidiana y "normal" que "está ahí como la vida". (Wittgenstein): Esto tiene que ser afrontado para develar en las prácticas y discursos institucionales los presupuestos sobre los que giran los referentes racionales de verdad, sentido, praxis, teoría, etc.

No hay, tras este develamiento, una actitud en contra de la ciencia y la instrucción, solamente se pretende delimitar la esfera de la ciencia y su rol en la enseñanza, para evitar una colonización de la racionalidad instrumental técnico-científica en el "mundo de la vida". En palabras de Domínguez comentando a Gadamer: " Verdad y Método desbarata esa identidad entre verdad y método, entre ciencia y objetividad, entre verdad y objetividad, principios metodológicos que llegaron a funcionar como dogmas en la cultura filosófica y científica, principios cuya validez depende de la naturaleza de los objetos por investigar, y que de ninguna manera puede dejarse que rijan una distinción, porque de este modo ya no funcionan sólo para la investigación- como debe ser-, sino para el todo de la actividad humana y sus concesiones en la vida social"¹⁴

Todo esto nos remite a una cuestión fundamental: La "formación" como concepto en el cual se abre el horizonte para afrontar la problemática de la verdad, las ciencias y su método, la historicidad y la praxis humana en la era de la técnica; permite elaborar una postura en la cual la tradición humanista- en la cual la pedagogía misma surgió en la modernidad- pueda enfrentar sin complejos la vario pinta gama de logros técnicos y científicos del hombre, pero que ello no impida; que como hombres en formación; superemos nuestra naturalidad, nos asumamos como miembros de un mundo que se conforme en el lenguaje y

13 Ibid 11 47.

14 DOMÍNGUEZ, Javier. La Filosofía en la perspectiva hermenéutica. Lección inaugural semestre I junio 88.

las costumbres; no para ser transmisores acríticos de una cultura (o "la" cultura), sino para generar permanentemente espacios de crítica y decisión de nuevos rumbos en ese mundo en el que nos reconocemos, pero que es susceptible de afrontar de mejor manera viejos y nuevos retos. El proceso de formación es permanente, exige una "enajenación" en cuanto se reconoce a sí mismo en el otro para aprender a aceptar la validez de otros casos y hallar nuevas perspectivas para aprender "la cosa"; como dice Gadamer: "No es la enajenación como tal, sino el retorno a sí, que implica por supuesto enajenación, lo que constituye la esencia de la formación. La formación no debe entenderse sólo como proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo"¹⁵

La formación de maestros exige ,pues, superar el concepto de formación como "un mero cultivo de disposiciones previos" a través de procesos de formación entendidos como fase en que se conjugua " teoría y práctica" o primero teoría y luego práctica, o la petición contraria de Ernesto García¹⁶ (a nuestro juicio desafortunada-) a la formación como un proceso permanente donde el maestro se apropie "por entero aquello en lo cual y a través de lo cual" se forma, que enfrente desde la crítica los retos del pasado, presente y futuro de su propia disciplina (pedagogía), de un "mundo de la vida" y de la historicidad de los referentes racionales que soportan su hacer y su saber.

Se necesitan maestros conscientes de su aquí y ahora , de su perspectiva como "sujetos designados históricamente como portadores de un saber sobre la enseñanza";¹⁷ como un espacio definido, con fines definidos, con sujetos y funciones concretas. Es de desear, entonces, un maestro que supere la instrumentalidad de la enseñanza, para articular a través de una postura crítico -reconstructiva , su hacer y un saber (teoría y praxis). Quizá así superemos el estado de antagonismo entre el hacer y el saber, quizá así enfrentemos la formación de maestros en el ciclo normalista como un proceso de profesionalización gradual donde éste se relaciones desde sus peculiaridades con la ciencia y la cultura, para enfrentar el rezago intelectual y técnico que hoy se vislumbra en las instituciones. Sólo, cumplida esta exigencia, habrá una mutua determinación crítica entre ciencia y praxis vital (lo práctico) a través del concepto de formación.

15 GADAMER Op. Cit. pag. 43.

16 GARCÍA POSADA, Ernesto, elementos para la Concepción de un programa de enseñanza para la Escuela Normal Superior. Ponencia

17 ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e Historia Bogotá: Foro Nacional por Colombia. 1987 p 24