

**FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACION
VENEZOLANA ACTUAL.**

José Sánchez Carreño.

Universidad de Oriente.

Jsanchezc239@yahoo.com. 0414-7695887

RESUMEN

La ponencia presenta algunos elementos a considerar para el diseño del Programa Nacional de Formación Docente requerido en el proceso de transformación educativa que se está gestando en el país. En este sentido, se requiere un docente que participe activamente en la investigación de su propia práctica, lo que implica que docencia e investigación deben estar estrechamente unidas y ser asumidas por el educador. Investigar en educación no es producir conocimiento nuevo para llegar a la explicación o solución definitiva de un problema, más aún si es a partir de un conjunto de datos recogidos previamente. Investigar es un proceso integral en el que no sólo el adelanto científico tiene lugar o está presente, si no y más importante, la construcción de la subjetividad creativa como entidad que está en capacidad de serlo. Hay que superar la orientación positivista y la racionalidad tecnocrática y pasar a una racionalidad crítica; es indispensable romper con esa razón instrumental y trabajar en el contexto de una razón crítica con respecto a la investigación; se debe formar en y para la investigación. Es decir, enseñar a aprender a buscar la verdad, el saber, y no sólo transmitir conocimientos como datos ya elaborados o producidos por otros. Pero para que ello sea posible, es imprescindible una transformación de la cultura de las instituciones formadoras de docentes, la cual debe orientarse hacia la formación de un hombre que ejerza con propiedad su papel de clarificador de valores y promotor de las relaciones humanas, inspirado en principios democráticos y de justicia social. Un docente que dirija su acción hacia el desarrollo de un ambiente de aprendizaje preparado para romper con la concepción de la simple transmisión de saber, repotenciando el diálogo constante como una forma de democratizar la enseñanza. El currículo entonces, debe ser concebido para ser administrado en un ambiente de confianza que estimule la interacción humana y que tome en cuenta el crecimiento personal. Debe estar orientado hacia el desarrollo de la autoresponsabilidad, creando las condiciones para investigar y estudiar, lo que induce de hecho a la autoeducación permanente. Un currículo en el cual la investigación, repetimos, constituya la base de la enseñanza y el aprendizaje; en fin, que se oriente hacia la formación de un individuo apto para convivir solidariamente, que valore su trabajo y que participe activa y conscientemente en los procesos de transformación social.

DESARROLLO DE LA PONENCIA

La educación, como derecho humano básico, representa el eje fundamental de la democracia. En tal sentido, el estado venezolano debe garantizar, a través de este proceso, tanto el pleno desarrollo de la personalidad como el potencial creativo de sus habitantes, en la búsqueda de una sociedad más justa y solidaria.

Es necesario entonces un cambio en nuestra educación, se requiere de una construcción colectiva del currículo que transforme el sistema educativo, y es allí donde el docente debe asumir su papel protagónico. Pero para que ello sea posible, se hace imperativo desarrollar estrategias que articulen, durante su formación inicial y permanente, la teoría con la praxis; que dinamicen su acción y permitan que él asuma que es uno de los factores fundamentales para impulsar la transformación del hecho educativo en nuestro país.

Desde esta perspectiva, consideramos que el docente debe participar activamente en la investigación de su propia práctica, lo que implica que docencia e investigación deben estar estrechamente unidas y ser asumidas por el educador.

Independientemente de cualquier postura, consideramos que el docente como parte vital del proceso educativo, debe participar activamente en la investigación de su propia práctica, lo que implica que docencia e investigación deben estar estrechamente unidas y ser asumidas por el educador.

La investigación en el aula y la investigación en la escuela deben hacerse en los espacios reales donde los sujetos se enfrentan a los sentidos de su praxis. Para Perafán (1999), la investigación educativa no puede ser cuestión de laboratorio para controlar variables, sino un proceso que involucre a los sujetos en la reflexión y ampliación de los sentidos de sus prácticas.

Por supuesto, no se niega la presencia del especialista externo; pero su función básica debe ser el de colaborador, el que suministre algunas estrategias y destrezas que contribuyan a realizar investigaciones para mejorar la práctica pedagógica. Es el docente en su propio contexto, el mejor conocedor de su realidad.

O en palabras de Freire (1993), el docente pensando en su práctica, con la presencia de personal calificado, es posible percibir imbuida en la práctica una teoría todavía no percibida, poco percibida o percibida pero poco asumida. Es la práctica de analizar la práctica.

Gadamer (1975), sostiene que el docente debe ser capaz, a través de procesos autoreflexivos, de establecer críticas a sus interpretaciones sobre los valores, creencias y costumbres. De ser así, la comprensión real de las prácticas educativas son desarrolladas, básicamente, por los propios docentes involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta comprensión se nutre de la participación, el diálogo y la inclusión.

Sthenhouse (1987) sostiene que la investigación sólo puede ser adecuadamente aplicada a la educación cuando desarrolla una teoría que puede ser comprobada por los docentes en el aula. De esta manera, la investigación genera la adopción de acciones como formas sistemáticas de indagación.

Investigar en educación no es producir conocimiento nuevo para llegar a la explicación o solución definitiva de un problema, más aún si es a partir de un conjunto de datos recogidos previamente. Investigar es un proceso integral en el que no sólo el adelanto científico tiene lugar o está presente, si no y más importante, la construcción de la subjetividad creativa como entidad que está en capacidad de serlo.

En este sentido, nos inscribimos en los planteamientos de autores como Bedoya (2000) y Magendzo (2003), quienes enfatizan en la necesidad de una investigación integradora. Para ello se debe: propiciar la apropiación creativa y crítica del saber por parte del estudiante, superando el enfoque por asignaturas separadas y el modelo transmisionista; orientar la formación de una auténtica actitud investigativa que supere los obstáculos epistemológicos que en la actualidad encuentra el estudiante en los planes de estudio.

Dicho de otra forma, hay que superar la orientación positivista y la racionalidad tecnocrática y pasar a una racionalidad crítica; es indispensable entonces romper con esa razón instrumental y trabajar en el contexto de una razón crítica con respecto a la investigación; se debe formar en y para la investigación. Es decir, enseñar a aprender a buscar la verdad, el saber, y no sólo transmitir conocimientos como datos ya elaborados o producidos por otros.

Se debe optar por la investigación como eje de la formación en el sentido de que se enseñe en y mediante la investigación, esta, repetimos, se opone a la antes planteada, que es inyectar al estudiante en formación, conocimientos elaborados por otros.

Como lo plantean Carr y Kemmis (1986), para quienes investigar sobre educación, y no en y mediante, el papel del docente es de conformidad pasiva. No se considera que los docentes sean profesionalmente responsables de la elaboración de decisiones y juicios en la materia que enseñan, sino únicamente de la eficacia con que implanten las decisiones acerca de cómo mejorar la práctica educativa, propuesta por los técnicos de la educación con base en sus conocimientos científicos.

Estas investigaciones lo que generan son soluciones que no toman en cuenta las necesidades de los protagonistas del hecho educativo, ni las del contexto donde se desenvuelven. Pero estamos convencidos, que existe la posibilidad de concebir una educación, una formación que dote al docente de todo lo requerido, para que pueda ir en la búsqueda de la necesaria transformación del ámbito educativo. Haciendo investigación respecto a su hacer y el de sus estudiantes.

Pero para que ello sea posible, es imprescindible una transformación de la cultura de las instituciones formadoras de docentes, la cual debe orientarse hacia la formación de un hombre que ejerza con propiedad su papel de clarificador de valores y promotor de las relaciones humanas, inspirado en principios democráticos y de justicia social. Un docente que dirija su acción hacia el desarrollo de un ambiente de aprendizaje preparado para romper con la concepción de la simple transmisión de saberes, repotenciando el diálogo constante como una forma de democratizar la enseñanza.

El currículo entonces, debe ser concebido para ser administrado en un ambiente de confianza que estimule la interacción humana y que tome en cuenta el crecimiento personal. Debe estar orientado hacia el desarrollo de la autorresponsabilidad, creando las condiciones para investigar y estudiar, lo que induce de hecho a la autoeducación permanente. Un currículo en el cual la investigación, repetimos, constituya la base de la enseñanza y el aprendizaje; en fin, que se oriente hacia la formación de un individuo apto para convivir solidariamente, que valore su trabajo y que participe activa y conscientemente en los procesos de transformación social.

Es necesario garantizar unas condiciones irrenunciables que deben ajustarse al contexto de cada institución, de cada realidad concreta: disponibilidad de tiempo para la reflexión y la participación, organización flexible del tiempo y de espacios que posibiliten la integración de grupos de investigación.

Un currículo con las características que, someramente, hemos venido esbozando debe necesariamente: valorar el tiempo libre y el desarrollo espiritual, aumentar la disponibilidad para la autoformación, sin respuestas dogmáticas y prefabricadas, con nuevas lógicas, métodos y perspectivas; favorecer las bifurcaciones frente a lo que emerge como necesario, tener como sentido y como centro de acción y de atención el sujeto, los saberes, los valores y la ética ciudadana. En fin un currículo que como lo señala León (2004), debe propender al establecimiento y a la valoración de las pasarelas de comunicación a fin de promover el desarrollo abierto de una formación y de una sociedad amplia, ética, diversa, solidaria, tolerante, responsable y con sentido trascendente.

He aquí entonces el papel del formador de formadores, el que forma docentes para trabajar en Educación Inicial, Básica, Media Diversificada y Profesional. O mejor dicho, nosotros los que laboramos en los Institutos Pedagógicos y en las Escuelas de Educación Universitarias.

Es preciso, de acuerdo con De Abreu y otras (2005), que la formación de los profesores se imbrique con la formación de los estudiantes, de tal forma que la socioconstrucción del conocimiento abra caminos hacia la actualización permanente a manera de ejercicio discursivo; donde una perspectiva interpretativa que demanda la mirada desde lo subjetivo impacte la comunicación, la opinión y la elaboración de conceptos que surgen plenos de su realidad. Así, el debate, la reflexión, el diálogo que se producen entre los integrantes de la comunidad de docentes expresan una articulación integrada de dimensiones encaminadas a la búsqueda de la necesaria transformación del ámbito educativo.

La ocasión de asumir la formación docente como una acción social está abierta, en aras de que no pierda su perspectiva más amplia: la vida. Dependerá de los hombres, dispuestos al cambio, los formadores, aprovechar las rejillas por las cuales se puedan filtrar las condiciones para transformar la educación (De Abreu y otras 2005).

Como responsables de nuestra formación y la de los futuros educadores debemos apropiarnos de una postura que nos permita tomar en cuenta lo múltiple, diverso y dinámico de la

realidad educativa, en atención a nuestra práctica pedagógica; siempre con una sensibilidad tal que permita atender la subjetividad del otro. El formador de acuerdo con Pérez Gómez (1.993), **“se impregna de los acontecimientos, intercambios y significados compartidos a lo largo del desarrollo del programa; trabaja como un observador implicado, evocando; recogiendo y organizando información; confrontando opiniones; ofreciendo alternativas”** (p.36).

Estos planteamientos permiten la apertura de espacios tanto para los saberes como para una formación compartida desde un currículo en permanente socioconstrucción, lo que significa desarrollar la investigación como proceso de construcción de subjetividades.

Bedoya (2000) señala al respecto, la necesidad de **“entender la práctica docente como una propuesta de investigación, como articulación de proyectos de investigación, como procesos de comprensión y transformación de la misma realidad educativa”** (p.32).

Desde esta perspectiva el docente se concibe como un creador de experiencias para la producción de conocimientos que induzca el trabajo en el aula, haciendo a todos partícipe de las diversas tareas cotidianas, desde plantear los problemas hasta la reflexión y búsqueda de las posibles respuestas a los mismos. Pasar de la tendencia profesionalizante al enfoque investigativo.

Es este desde nuestra óptica, el camino a seguir en la búsqueda de un saber pedagógico que privilegie la creatividad y la inventiva, que rompa esa relación docente-participante que sanciona la reflexión y obstaculiza la imaginación. No un saber pedagógico concebido como conjunto de contenidos o respuestas ya definidas acerca de lo que es la formación y la enseñanza, sino por el contrario, el planteamiento de los principales problemas que surgen en estos encuentros interdisciplinarios conformándose en cierta forma este campo disciplinar del saber pedagógico.

En este contexto **“el hombre se apropia, organiza y transforma la naturaleza y su relación consigo mismo y con los otros a través de la producción. El producir implica aquí actividad vital, genérica, libre y en consecuencia, creadora”**. (De Tezanas,1982).

De allí que Ugas (2003) señale que el acto pedagógico se ejecuta si hay voluntad con sentido para formar y no sólo para informar. (Suministrarle a alguien información sobre béisbol no lo convierte en beisbolista).

El docente como trabajador de la cultura debe enrumbar su accionar hacia la creación de un clima cultural, al interior del aula, propiciando en el participante una actitud abierta hacia el conocimiento, valorando los elementos de su cotidianidad como elementos constituidos por significados compartidos.

Por ello durante la formación del hombre, se despliega un proceso de saberes a ser asimilados. Es necesario entonces que en éstos tengan cabida la alteridad como posibilidad para la fecundidad, ya que el docente no puede desdeñar las características personales de quien va a formar, en tanto ambos aprenden cuando intercambian esos saberes. Lo contrario, conduce a un efecto perverso del proceso mismo.

En resumidas cuentas, la investigación en el ámbito educativo, se debe asumir como proceso colaborativo donde el diálogo y la deliberación suministren los insumos requeridos para generar reflexiones no circunscritas a los sesgos propios, sino a una perspectiva que trascienda hacia la búsqueda de nuevos parámetros de acción.

A manera de conclusión, presentamos algunas condiciones y exigencias claves para imbricar la formación del docente con la investigación en el contexto de la Venezuela actual y por venir.

- Es vital reivindicar el sentido de la experiencia como fuente de conocimiento para el educador, para el estudiante, no es empirismo, son saberes que no deben estar legitimados por el poder autoritario y jerárquico, saberes que exigen diálogo y participación crítica. Escribió Jorge Larrosa (2002): “ **Es incapaz de tener experiencia aquel a quien nada le pasa, a quien nada la acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere**”.
- Enseñar y aprender son momentos del proceso mayor de conocer. Esto incluye búsqueda, curiosidad viva, equivocación, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad pero también satisfacción, placer, alegría. Implica el despliegue de otros modos de apropiación, relación y construcción de conocimientos. (Lo lúdico, lo estético, lo sensible, lo imaginativo).

- Todo conocimiento es primeramente ético. Exige develar su traspasso de implicación humana: dignificación, respeto, autonomía, pluralidad, diversidad, diferencia, compromiso. De aquí se obtiene el estatuto de saberes y su relación con el ser.

Este planteamiento lo hacemos ya que por lo general, el conocimiento que se considera valioso refleja la visión que los grupos dominantes tienen de lo que es representativo de la cultura y por lo tanto lo que merece ser transmitido para que se perpetúe. Dicho de otra manera, en la selección de información se reproducen e intervienen mecanismos de poder que son de hecho una interpretación sesgada del acto pedagógico. Este poder se ejerce, de acuerdo con Ugas (2003), al imponer una perspectiva intelectual en la transmisión del conocimiento, en los paradigmas metodológicos que se siguen, en las formas de gestionar la actividad escolar y en las opciones ideológicas que la orientan.

Se produce una situación tal (Blanco García, 1995) que se selecciona el conocimiento que se considera valioso y debido a que no hay en realidad un punto cero, se valora aquel conocimiento que ha sido seleccionado. Lo mismo ocurre, evidentemente con lo que se excluye; se queda fuera por no ser de valor y carece de valor por haber quedado fuera de la elección.

- Todo conocimiento es inacabado. El diálogo de saberes, por tanto, se despliega en la diferencia entre lo conocido y lo que aún no se conoce. A esto se llega a través de la práctica y la problematización.

Concluimos repitiendo lo que Humberto Eco decía en el discurso que pronunció en Jerusalén, con motivo del doctorado honoris causa que le concedió la Universidad Hebrea: **“Es normal que en un primer momento la diversidad de los otros no nos guste, pero ser diferentes no significa ser malos. Nos hacemos malos cuando queremos impedir que los demás sean diferentes. Digamos que igualdad significa que cada uno tiene derecho a ser distinto a todos los demás”**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bedoya, J. (2000) Epistemología y Pedagogía. Editorial Graó. España.

Carr, W.y S. Kemmis (1986) Teoría crítica de la enseñanza. Ediciones Martínez Roca. España.

De Abreu, E y otras. (2005). Socioconstrucción del conocimiento como propuesta transdisciplinaria de la formación docente. UDO. Cumaná.

De Tezanas, A. (1982) Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía. CIUP. Colombia.

Gadamer, H. (1975) La verdad y el método. Universidad de Salamanca. España.

Magendzo, A. (2003) Transversalidad y Currículo . Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

Pérez Gómez, A. (1993). Modelos Contemporáneos de Evaluación. Cuadernos de Educación N° 143. CLE. Caracas.

Ugas, G. (2003). Del acto pedagógico al acontecimiento educativo. Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. Venezuela.